(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Wgląd w praktykę

Beata Oelszlaeger-Kosturek

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej
Wgląd w praktykę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Beata Oelszlaeger-Kosturek

(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej
Wgląd w praktykę

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2020

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Recenzent
Jolanta Szempruch

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Spis treści

Wprowadzenie 7

Rozdział 1
Standardy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej . 17

Rozdział 2
Kształtowanie refleksyjnej postawy nauczyciela w ramach praktyk pedagogicznych 25
2.1. Organizacja i przebieg praktyk pedagogicznych na profilu ogólnoakademickim w świetle obowiązujących regulacji prawnych do roku akademickiego 2018/2019 25
2.2. Cele i zadania praktyk pedagogicznych na profilu ogólnoakademickim 29
2.3. Studencka ocena praktyk i ewaluacja praktyk pedagogicznych . 34

Rozdział 3
Kompetencje, czynności, działania i role nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 41

Rozdział 4
Refleksja i autorefleksja nauczyciela w pracy z uczniami . . . 57

Rozdział 5
Autorefleksja w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 77

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

5.1. Istota autorefleksji w pracy nauczyciela 77
5.2. Rzeczywiste czynności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w związku z przygotowaniem procesu edukacyjnego 81
5.3. Cel i przedmiot jako elementy priorytetowe w projektowaniu zadań edukacyjnych (procesu edukacyjnego) 98
5.4. Zainteresowania i talenty własne nauczyciela a projektowanie zadań edukacyjnych 104
5.5. Modyfikowanie wcześniej zaplanowanych zajęć edukacyjnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w fazie realizacyjnej 106
5.6. Zakres i sposoby wykorzystania oceny zrealizowanych zajęć edukacyjnych 109
5.7. Kompetencje nauczycieli 114

Zakończenie 121

Bibliografia 127

Summary 135

Zhrnutie 136

Spis przykładów, rysunków, tabel i zestawień 137

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Wprowadzenie

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stanowią elitarną grupę zawodową. Stoją przed prawdopodobnie najważniejszym zadaniem w systemie kształcenia, jakim jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka i jego przygotowanie do podjęcia kształcenia systematycznego. Choć tak wiele od nich zależy, nie zawsze są doceniani w pracy „u podstaw", realizując edukację wczesnoszkolną w formie kształcenia zintegrowanego. Jak czytamy w podstawie programowej, „[kształcenie – B.O.-K.] zintegrowane obejmuje: integrację czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową. Podstawową formą organizowania pracy dziecka powinien być dzień jego wielokierunkowej aktywności, a nie klasyczna lekcja szkolna. Kształcenie zintegrowane to koncepcja wieloaspektowej aktywizacji dziecka wraz z potrzebą stałego diagnozowania jego rozwoju, wspieranie funkcji stymulujących rozwój i jednocześnie odrzucenie funkcji selektywnych. Elementem integrującym kierunki edukacji jest język w swym aspekcie semiotycznym"[1]. Kolejnymi zadaniami, przed którymi stoją nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, a do

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, s. 53–54), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf [dostęp: 4.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

których realizacji są zobligowani zapisami ww. rozporządzenia, są: rozpoznawanie możliwości uczniów, w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, posługiwanie się własnymi twórczymi rozwiązaniami w zakresie realizacji treści podstawy programowej, organizowanie zajęć, planowanie procesu wychowania, „w którym realizowane zadania pomagają uczniom: 1) poznać wartości i adekwatne do nich zachowania; 2) osiągnąć sukces budujący poczucie własnej wartości uczniów oraz rozwijający motywację i zamiłowanie do dalszej nauki. […] Nauczyciele organizują edukację dzieci jako dynamiczny proces nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości, a nie jako przekaz gotowych informacji”[2].

Realizacja tego typu zadań, a przede wszystkim celów i treści kształcenia, wymaga od pedagogów posiadania wielu kompetencji, w tym takich, które są właściwe dla refleksyjnego nauczyciela, badacza codziennej praktyki pedagogicznej. Szczególnym przypadkiem refleksji nauczyciela jest autorefleksja, czyli działanie badawcze[3] skierowane na samego siebie – cechy, kompetencje, a także przygotowanie, realizację oraz kontrolę i ocenę rezultatów zadań edukacyjnych i całego procesu edukacyjnego.

Przygotowanie zajęć edukacyjnych, czy to w ogólnym zarysie – na rok, semestr, miesiąc, czy bardziej konkretnie – na tydzień i dzień pracy, to trudne zadanie dla refleksyjnych nauczycieli, czyli myślących krytycznie o własnej pracy, zastanawiających się nad udoskonaleniem wszelkich działań (także jeszcze przed ich podjęciem), wprowadzających modyfikacje w zależności od czasu, miejsca i cech związanych z dziećmi – uczniami[4]. Sądzę, że dla takich właśnie refleksyjnych nauczycieli – aktywnych badaczy procesu edukacji, w tym własnych działań, ważne stają się pytania

[2] Ibidem, s. 54.

[3] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994; E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995.

[4] D. Pankowska: *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

typu: Na jaki temat przygotować zajęcia edukacyjne?; Jak je zorganizować?; Co brać pod uwagę, przygotowując je?; Jak przebiegły?; Co udoskonalić?; oraz, wreszcie – pytania takie jak: Jak się przygotowałem/przygotowałam do zajęć?; Co sprawiło mi największą trudność w trakcie zajęć?; Czy i w jakim stopniu czułem się/czułam się usatysfakcjonowany/usatysfakcjonowana w trakcie i po zajęciach z dziećmi?; Nad czym jeszcze muszę popracować?. Być refleksyjnym nauczycielem to znaczy umieć stawiać pytania i rozumieć, dlaczego uczniowie mają potrzebę ich stawiania[5]. To znaczy umieć prawidłowo odczytywać znaczenie zdań pytajnych, np. o:

– istotę – treść rzeczy, zjawisk, procesów, zdarzeń, znaczenia, rozumienie terminów, pojęć;
– genezę – powstanie rzeczy, procesów, zjawisk, zdarzeń;
– treść – znaczenie terminów i pojęć; przynależność rzeczy, zjawisk, procesów, wydarzeń;
– właściwości – cechy rzeczy, zjawisk, procesów;
– cel działania;
– sposób – metody działania;
– możliwości – prawdopodobieństwo występowania rzeczy, zjawisk, zdarzeń;
– przyczynę rzeczy, zjawisk, procesów;
– skutek czynów, zdarzeń, procesów;
– sprawcę zdarzeń, czynów, procesów;
– warunki występowania rzeczy, zjawisk, zdarzeń, procesów; przebieg, rozwój, zmienność rzeczy, zjawisk, procesów;
– związki i zależności między zjawiskami, procesami, wydarzeniami;
– podobieństwa i różnice między zjawiskami, procesami, zdarzeniami;
– ilość – wartość rzeczy, zjawisk;
– prawdę i fałsz;

[5] E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995; E. Rostańska: *Aktywność językowa jako cecha relacji dziecko – dorosły*. Dąbrowa Górnicza 2011, s. 47–58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– błędy w myśleniu i działaniu;
– zasady działania;
– zastosowanie – pożytek, szkodliwość[6].

Trzeba pamiętać, że umiejętność zadawania pytań to ważna cecha refleksyjnego i autorefleksyjnego nauczyciela, prowadzącego nie tylko badania w działaniu, ale i działania w badaniu.

Publikacja dotyczy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy zostali wykształceni do roku akademickiego 2018/2019 przez uczelnie pedagogiczne do pracy w zawodzie. Obowiązywały wtedy dokumenty (rozporządzenia, regulaminy), do których się odwołuję w niniejszej pracy. Uważam, że tylko w takim kontekście – warunków, które miały wpływ przede wszystkim na studentów pedagogiki – można dokonać rzetelnego wglądu w praktykę edukacyjną. Najbardziej interesuje mnie, w jakim stopniu są oni refleksyjnymi i autorefleksyjnymi praktykami, którzy ucząc dzieci określonych kompetencji kluczowych, sami je posiadają (w aspekcie umiejętności badania własnego działania pedagogicznego).

Niniejsza publikacja jest swego rodzaju zwieńczeniem moich prac teoretycznych i empirycznych nad rolą nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Zawsze były mi bliskie te koncepcje pedagogiczne, w których nauczyciela stawiano w relacji partnerskiej – podmiotowej z uczniami. Wieloletnie badania problematyki związanej z aktywnym, podmiotowym uczeniem się uczniów były osadzone w teorii uczenia się przez działanie Wojciecha Kojsa. Teoria ta stała się także kanwą dla moich poszukiwań dotyczących aktywności nauczyciela. Interesował mnie zawsze wątek związany z jego działaniem o charakterze badawczym – refleksja (działanie badawcze skierowane na proces edukacyjny) i autorefleksja (działanie badawcze skierowane na samego siebie). Wiele miejsca w moich publikacjach poświęciłam rodzajom refleksji i autorefleksji, które są konsekwencją samorzutnie zadanych przez uczniów pytań czy zgłoszonych stwierdzeń. Wyznaczone przeze mnie modele aktów

[6] A. Górniok: *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn 1993, s. 109–110.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

komunikacyjnych w klasie stały się ilustracją właśnie takich specyficznych, autorefleksyjnych zachowań nauczyciela[7].

W opracowaniu odchodzę od opisu zaobserwowanych sytuacji edukacyjnych w klasach I–III na rzecz opinii nauczycieli dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw wobec planowania, realizacji oraz kontroli i oceny kierowanych przez nich zadań edukacyjnych. Rozpatruję je w kontekście przykładowych standardów kształcenia nauczycieli – głównie zapisów formalnych powtarzających się zarówno we wcześniejszych, jak i późniejszych dokumentach w tym zakresie. Odnoszę je do teorii uczenia się przez działanie, ukazując nauczyciela jako możliwy podmiot działań edukacyjnych skoncentrowanych na aktywności (uczeniu się) ucznia. Przede wszystkim jednak analizuję aktywność nauczyciela. Kierując do niego kolejne pytania w kwestionariuszu ankiety, ukazuję jego poziom wiedzy, a także umiejętności i postawy, które prezentuje w swojej codziennej praktyce edukacyjnej w klasach I–III.

Publikacja ta jest także efektem mojej kilkunastoletniej pracy w charakterze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, wielu lat obserwacji oraz przemyśleń na temat tej profesji w kontekście własnej pracy nauczyciela akademickiego – w odniesieniu do pracy nauczycieli na obserwowanych przeze mnie zajęciach edukacyjnych w klasach I–III oraz opinii zasłyszanych od samych nauczycieli. Ponadto stanowi wynik moich pogłębionych studiów nad literaturą przedmiotu, głównie pedagogiczną i pedeutologiczną. W sposób bezpośredni moje podejście do tematu ukształtowało jednak, o czym wspomniałam wcześniej, ujęcie działania dydaktycznego przedstawionego przed laty przez Wojciecha Kojsa w perspektywie pracy nauczycielskiej jako działania o charakterze badawczym[8]. Uważam, że powszechnie znane w literaturze metodologicznej

[7] B. Oelszlaeger-Kosturek: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2018; Eadem: *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*. „Konteksty Pedagogiczne" 2017, nr 1 (8), s. 135–148.

[8] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna…*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

pojęcie badania w działaniu[9] można wzbogacić o kolejny poziom, a właściwie metapoziom informacyjny – działania w badaniu. Czym bowiem jest badanie, jeśli nie działaniem polegającym na przygotowaniu sposobu dokonania badania (kontroli i oceny, samokontroli i samooceny), gromadzeniu informacji, wartościowaniu ich, nadawaniu im znaczeń, wykorzystywaniu do dalszych działań – czyli działaniem, w którym wyróżnia się fazę preparacyjną (przygotowawczą), realizacyjną i kontrolno-oceniającą – trzy inne rodzaje nauczycielskich działań? I czy przypadkiem nie jest tak, że owo działanie badawcze podlega jednocześnie badaniu?

Postawę refleksji i autorefleksji nauczyciela przedstawiam w niniejszym opracowaniu w kontekście pracy uczelni wyższych kształcących studentów – przyszłych nauczycieli, koncepcji badania w działaniu oraz wyników sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w latach 2018–2019 wśród 468 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (466 kobiet i 2 mężczyzn) z losowo wyznaczonych szkół województwa śląskiego. Większość, bo aż 304 badanych nauczycieli (64,96%) posiadało wykształcenie wyższe magisterskie, a 164 (35,04%) – tytuł licencjata. Największą badaną grupę stanowili nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat (324; 69,23%), a następnie – ze stażem 6–10 lat (76; 16,24%), 11–15 lat (38; 8,12%), ponad 20 lat (28; 5,98%) i 16–20 lat (tylko 2 nauczycieli; 0,43%).

Celami podjętych przeze mnie badań było: zdiagnozowanie stanu wiedzy i umiejętności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w związku z autorefleksją w pracy pedagogicznej oraz odniesienie wyników badań do własnej pracy w charakterze nauczyciela akademickiego, kształcącego studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli. Przedmiotem badań własnych uczyniłam autorefleksję nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Wychodzę z założenia, że nauczyciele, podobnie jak uczniowie, rodzice czy osoby decyzyjne i zarządzające systemem edukacji, są uczestnikami tejże edukacji. To oni „tworzą i przekazują jej obraz przez narrację zmian przeżytych i doświadczeń, widzianych z per-

[9] http://metodologia-badan.wyklady.org/wyklad/7_badania-w-dzialaniu-action-research-.html [dostęp: 1.04.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

spektywy czasu i ich znaczenia”[10]. Problem badawczy sprowadziłam zatem do kilku pytań badawczych, które przedstawiam poniżej[11]:

1) Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozumieją istotę i potrzebę autorefleksji w praktyce pedagogicznej?
2) Czy i jak dalece nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią zaplanować zajęcia edukacyjne (proces edukacyjny)?
3) Czy i jak dalece nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią kontrolować i ocenić realizowane i zrealizowane z uczniami zajęcia edukacyjne oraz wykorzystać rezultaty tej kontroli i oceny?
4) Czy i jak dalece nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią ocenić własne kompetencje i podać przyczynę ewentualnego ich posiadania na wysokim lub niskim poziomie?

Jako główną metodę badawczą zastosowałam sondaż diagnostyczny z ankietą i kwestionariuszem ankiety, w którym wiele miejsca pozostawiłam nauczycielom na udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte i półotwarte. Korzystając z bogatych doświadczeń własnych w zakresie opracowywania i interpretacji wyników badań jakościowych (na podstawie fenomenologii i hermeneutyki), podjęłam się tego zadania, posiłkując się również sposobami opracowanymi i zastosowanymi przez Eugenię Rostańską w celu ukazania zmian dokonujących się w mentalności osób uczestniczących w przeszłości w edukacji, a mianowicie narracją i opisem. Odniosłam te dwie metody do swego rodzaju wspomnień krótko- i długofalowych odnośnie do pracy własnej nauczycieli dokonujących refleksji i autorefleksji w związku z wykonywaną profesją.

Wyniki badań prezentuję w rozdziale piątym niniejszej publikacji pt. *Autorefleksja w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Rozdział ten poprzedzają: *Wprowadzenie* i cztery rozdziały teoretyczne. Po nich zamieszczam *Zakończenie*, bibliografię oraz wykazy przykładów, rysunków, tabel i zestawień.

[10] E. Rostańska: *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian. Widzenie siebie. Cele i przydatność. Czas i miejsce. Język. Komunikacja. Wiedza*. Będzin 2018, s. 7.

[11] T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

We wprowadzeniu szkicowo omawiam standardy kształcenia nauczycieli wynikające z systemu bolońskiego oraz wielu dokumentów określających kwalifikacje nauczycielskie, w tym konkretne efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Odnoszę się tutaj do dokumentów, które obowiązywały na polskich uczelniach pedagogicznych do roku akademickiego 2018/2019. Wprowadzenie pięcioletnich studiów pedagogicznych poprzedzono nowymi rozporządzeniami ministerialnymi, jednak w niniejszym opracowaniu sięgam do tych wcześniejszych, gdyż to w odniesieniu do nich kształcono badaną populację nauczycieli.

W rozdziale pierwszym pt. *Standardy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* odnoszę się do różnych dokumentów – starszych i nowszych – regulujących tak ważny aspekt w przygotowaniu nauczycieli do zawodu, jakim jest nabycie wiedzy praktycznej w czasie studiów. Jest to możliwe w ramach praktyk pedagogicznych, choć ciągle w niewystarczającym zakresie. Tą kwestią zajmuję się głównie w rozdziale drugim pt. *Kształtowanie refleksyjnej postawy nauczyciela w ramach praktyk pedagogicznych*. W tym przypadku także sięgam do przykładowych regulaminów i dokumentów dotyczących okresu studiowania przez badanych nauczycieli (wtedy studentów pedagogiki) w kontekście obowiązujących efektów kształcenia. Rozdział trzeci pt. *Kompetencje, czynności, działania i role nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* poświęciłam podstawowym umiejętnościom, których nabycie w czasie studiów magisterskich w kontekście teoretycznym i praktycznym warunkuje edukację wczesnoszkolną kierowaną przez refleksyjnego i autorefleksyjnego nauczyciela, mającego na względzie różne obowiązujące dokumenty, ale głównie zwracającego uwagę na relację uczeń – nauczyciel – wiedza. Rozdział czwarty pt. *Refleksja i autorefleksja nauczyciela w pracy z uczniami* jest podstawowym dla niniejszej publikacji rozdziałem teoretycznym, w którym ukazałam autorskie ujęcie refleksji i autorefleksji nauczyciela, ich różne obszary, etapy, formy, rodzaje działań, jakie pedagodzy podejmują w procesie nauczania i uczenia się, ale z akcentem na specyfikę fazy preparacyjnej (działań preparacyjnych). Ukazuję też w tym obszarze elementy składowe działań preparacyjnych – podmiot, przedmiot, cel, środki,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

metody i różne rodzaje wiedzy. Rozdział piąty jest komunikatem z badań, w którym w odniesieniu do sformułowanych wcześniej problemów badawczych w sposób narracyjny i opisowy ukazuję oraz interpretuję wyniki badań. W uzasadnionych przypadkach szukam możliwości zilustrowania danej kwestii liczbowo – wtedy posiłkuję się zestawieniami tabelarycznymi. Całość jest obrazowana licznymi przykładami i zestawieniami zawierającym oryginalne zapisy wypowiedzi nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Rozdział 1

Standardy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

System boloński[1], który został wprowadzony do polskich uczelni, wymusił przeprowadzenie wielu zmian w dotychczas obowiązującym systemie studiów wyższych. Od tego czasu wielokrotnie zmieniały się szczegółowe rozporządzenia ministerialne. Nauczyciele byli przygotowywani do zawodu zgodnie z różnymi dokumentami określającymi ich przygotowanie standardowe. Od 1999 r. zmiany te dotyczyły głównie całej sfery programowej i zapewniania jakości kształcenia. Poszczególne jednostki organizacyjne uczelni wyższych (wydziały, instytuty) opracowały własne propozycje programów kształcenia, które musiały się mieścić w Krajowych Ramach Kwalifikacji, zgodnie z obowiązującym wówczas[2] rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

[1] J. Kowal, P. Oleśniewicz, A. Gurba, B. Koprek, M. Rogalska: *Aspekty oceny jakości kształcenia w świetle procesu bolońskiego na przykładzie Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja" we Wrocławiu*. W: *Edukacja Jutra. Kształcenie i wychowanie*. Red. A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec 2011, s. 52–53; B. Oelszlaeger-Kosturek: *O nabywaniu kompetencji „refleksyjnego praktyka" (w kontekście kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*. W: *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i dokształcania*. Red. W. Kojs i in. Dąbrowa Górnicza 2014, s. 111–122.

[2] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 53, poz. 1520), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20112531520/O/D20111520.pdf [dostęp: 9.04.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Ważnym zadaniem stało się zdefiniowanie efektów kształcenia[3] w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Na specjalnościach nauczycielskich efekty te uwzględniały (i nadal uwzględniają[4]) ponadto standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Wśród nich znalazły się zapisy o potrzebie kształtowania refleksyjnej postawy u studentów studiujących pedagogikę na specjalnościach nauczycielskich.

Od czasu wprowadzenia systemu bolońskiego do wejścia w życie nowych standardów kształcenia w 2019 r.[5], kształcenie nauczycieli klas początkowych odbywało się w cyklu dwustopniowym – na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika (specjalność – nazwa w zależności od propozycji danej uczelni, np. edukacja wczesnoszkolna) kończyły się tytułem licencjata. Absolwenci studiów drugiego stopnia otrzymywali tytuł magistra pedagogiki. Aby otrzymać uprawnienia do pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, należało ukończyć studia pedagogiczne z uprawnieniami nauczycielskimi. Możliwe też było uzyskanie odpowiednich kwalifikacji nauczycielskich na studiach podyplomowych, na których również były realizowane standardy kształcenia nauczycieli. Kwalifikacje nauczycielskie, czyli ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, wynikały z rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia

[3] G. Heitman: *Reforma kształcenia nauczycieli w kontekście procesu bolońskiego: przesunięcie akcentu z procesu na rezultaty kształcenia oraz z procesu nauczania na proces uczenia się*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin 2007, s. 252–261.

[4] W tym opracowaniu nie odnoszę się do aktualnie obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli, gdyż badania dotyczyły grupy nauczycieli wykształconych wcześniej, zgodnie z poprzednio publikowanymi standardami, nadal pracujących w polskich szkołach.

[5] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf [dostęp: 9.04.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela[6].

Zgodnie z wymienionym rozporządzeniem, w zakresie kwalifikacji nauczycielskich – ogólnych efektów kształcenia, po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, absolwent powinien był:

– posiadać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania oraz uczenia się;
– posiadać wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
– posiadać umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
– wykazywać umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania oraz przetwarzania informacji i materiałów, umiejętnie komunikować się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
– charakteryzować się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
– być praktycznie przygotowanym do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

[6] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012, poz. 131), s. 2–4, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf [dostęp: 2.04.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent miał mieć wiedzę na temat:

– rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych;
– procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym w działalności pedagogicznej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), oraz ich prawidłowości i zakłóceń;
– wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, biologicznych i medycznych podstaw;
– współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów;
– głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących;
– projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju;
– struktury i funkcji systemu edukacji – celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych;
– podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów szkolnej edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych;
– specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
– metodyki wykonywania zadań – norm, procedur i dobrych praktyk stosowanych w wybranym obszarze działalności pedagogicznej bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie;
– projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego;
– etyki zawodu nauczyciela;
– funkcjonowania i patologii narządu mowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent w zakresie umiejętności powinien był:

– potrafić dokonywać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych;
– potrafić wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji;
– potrafić posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych;
– potrafić samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii;
– potrafić dokonywać diagnozy pozwalającej na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków;
– posiadać rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafić porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej;
– potrafić ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z odpowiednimi etapami edukacyjnymi;
– potrafić dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– potrafić kierować procesami kształcenia i wychowania, posiadać umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym);
– potrafić animować prace nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie;
– potrafić pracować z uczniami, indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce;
– potrafić posługiwać się zasadami i normami etycznymi w wykonywanej działalności;
– potrafić pracować w zespole, pełniąc różne funkcje; umieć podejmować i wyznaczać zadania; posiadać elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych); posiadać umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów;
– potrafić analizować własne działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze) i wskazywać obszary wymagające modyfikacji, potrafić eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne;
– potrafić przetwarzać teksty, wykorzystywać arkusze kalkulacyjne, korzystać z baz danych, posługiwać się grafiką prezentacyjną, korzystać z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwać i przetwarzać informacje;
– potrafić wykorzystywać technologię informacyjną w pracy pedagogicznej;
– posiadać wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy.

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent w zakresie umiejętności społecznych powinien był:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– mieć świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności;
– rozumieć potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego;
– umieć dokonywać oceny własnych kompetencji i doskonalić umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych);
– być przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym;
– być gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych;
– wykazywać aktywność, podejmować trud i odznaczać się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela;
– mieć świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
– mieć świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej;
– wykazywać cechy refleksyjnego praktyka;
– mieć świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów;
– mieć świadomość wagi i konieczności udzielania pierwszej pomocy oraz odpowiedzialności prawnej opiekuna;
– odpowiedzialnie przygotowywać się do swojej pracy, projektować i wykonywać działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze);
– być gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

Absolwent tego typu studiów miał być przygotowany do pracy w szkołach podstawowych, szkołach sanatoryjnych i prewentoryjnych w systemie szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Dodatkowo był wyposażony w umiejętności do pracy jako pedagog szkolny, wychowawca świetlicy szkolnej lub środowiskowej.

Podsumowując, należy zauważyć, że żaden z wymienionych dokumentów nie określał przygotowania nauczyciela do autorefleksji i nie ukazywał jej znaczenia w tym zawodzie. Na wielką wartość

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

autorefleksji i jej rolę w omawianej profesji powinni się zaś uwrażliwić nie tylko studiujący pedagogikę, ale sami nauczyciele akademiccy, którzy będąc nauczycielami nauczycieli, winni podejmować konkretne działania oparte na kształtowaniu u studentów postaw do bycia refleksyjnymi i autorefleksyjnymi nauczycielami. Dlatego tak ważna jest znajomość obwiązujących w danym czasie aktów prawnych, w tym – rozporządzenia o standardzie kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Rozdział 2

Kształtowanie refleksyjnej postawy nauczyciela w ramach praktyk pedagogicznych

2.1. Organizacja i przebieg praktyk pedagogicznych na profilu ogólnoakademickim w świetle obowiązujących regulacji prawnych do roku akademickiego 2018/2019

Studia pedagogiczne inspirują studentów do rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw, a także stwarzają pewne możliwości w związku z przygotowaniem ich do sprawnego funkcjonowania w zawodzie nauczycielskim. Koniecznością jest zatem zadbanie o to, aby studiujący pedagogikę na specjalnościach nauczycielskich otrzymali gruntowną wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu przedmiotów ogólnopedagogicznych i specjalnościowych.

Wiedzę teoretyczną można zgromadzić, uczestnicząc w wykładach i ćwiczeniach oraz studiując literaturę przedmiotu. Nabycie kwalifikacji i kompetencji nauczycielskich (odpowiednich umiejętności i postaw) wiąże się z aktywnym uczestnictwem studentów w środowisku przedszkolnym, szkolnym i innych placówek oświatowo-wychowawczych – tam, gdzie jest możliwe w sposób bezpośredni poznanie realizowanych różnych programów edukacyjnych, a zatem dzięki właściwie zorganizowanym praktykom pedagogicznym[1].

[1] U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek: *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wycho-*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Szczególną uwagę na studiach pedagogicznych o specjalności nauczycielskiej zwraca się na kształtowanie u studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego – postawy refleksyjnego praktyka, czyli badacza własnych działań pedagogicznych. Sprzyja temu system ewaluacji praktyk pedagogicznych, który wymusza zarówno na studentach, jak i na opiekunach uczelnianych – nauczycielach akademickich oraz opiekunach ze strony placówki, w której realizowana jest praktyka (np. szkoła, przedszkole, świetlica), podjęcie głębokiej refleksji i badania (ewaluacji) własnej praktyki edukacyjnej. Chodzi o to, by studenci zrozumieli, że „[kształcenie – B.O.-K.] nauczycieli to proces, w którym kandydat na nauczyciela, w toku bezpośrednich i pośrednich kontaktów z rzeczywistością edukacyjną, konstruuje własną, bardzo osobistą wiedzę o tej rzeczywistości, umożliwiającą efektywne funkcjonowanie”[2].

Organizacja praktyk pedagogicznych oraz ich przebieg wynikały z następujących aktów prawnych:

– ustawy z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2012 r. poz. 572 ze zm.) – art. 9, art. 189 ust. 2 pkt 2[3];
– ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156)4;
– rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131)[5].

---

wanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna. Cieszyn–Ustroń 2013, s. 4.

[2] R. Pęczkowski: *Kształcenie nauczycieli przez praktykę*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Red. S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Denicolo. Rzeszów 2006, s. 163.

[3] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000572/O/D20120572.pdf [dostęp: 30.03.2020].

[4] https://static1.money.pl/d/akty_prawne/pdf/DU/2015/0/DU20150002156.pdf [dostęp: 30.03.2020].

[5] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131), s. 2–4 [dostęp: 2.04.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zasady organizacji praktyk określał rozdział IV wspomnianego rozporządzenia[6]. Zgodnie z jego zapisami w trakcie praktyk studentowi zapewniano takie formy aktywności, jak: obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów). Umowa lub porozumienie miały określać w szczególności:
– rodzaj praktyki;
– czas trwania;
– program praktyki.
Uczelnia powinna była zapewnić studentom szkolenie z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej, związane z planowanym odbywaniem praktyki pedagogicznej w szkole lub innej placówce oświatowej. Wszelkie koszty związane z przeprowadzeniem tych szkoleń ponosiła uczelnia, która kierowała studenta na praktyki. Studenci zamierzający je odbywać powinni byli być ubezpieczeni od następstw nieszczęśliwych wypadków. Uczelnia pokrywała koszty takiego ubezpieczenia dla studentów odbywających praktyki na podstawie umowy o organizację praktyk. Szkoła przyjmująca ich na praktykę nie ponosiła w tej kwestii odpowiedzialności[7].

Uczelnie opracowywały zasady odbywania praktyk, przygotowywały studentów (słuchaczy) do ich odbycia, zapewniały możliwość omówienia praktyk w trakcie zajęć na uczelni, utrzymywały systematyczny kontakt z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) je odbywają. Ponadto w trakcie praktyk miały zapewnić:
„1) warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki,

[6] Ibidem.
[7] Ibidem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
2) dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych;
3) opiekę i nadzór opiekuna praktyk;
4) warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk;
5) warunki do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych. Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równolegle z realizacją zajęć w uczelni"[8].

Zarówno na pierwszym, jak i na drugim stopniu studiów pedagogicznych danego rodzaju specjalności nauczycielskiej były organizowane różnego typu praktyki pedagogiczne. Ich organizacja wynikała ze specyfiki uczelni, kierunku oraz inicjatywy i kompetencji osób odpowiedzialnych za ich realizację na danej uczelni. Przykładowo, dominującymi formami praktyk pedagogicznych mogły być śródroczna praktyka metodyczna oraz praktyki ogólnopedagogiczne (zawodowe). Obie te formy były realizowane na podstawie szczegółowych programów, w których cele i zadania zostały zoperacjonalizowane w związku ze standardami kształcenia nauczycieli, uwzględnionymi we wskazanym wyżej rozporządzeniu. Program opisywał także organizację i przebieg praktyki oraz tryb i warunki jej zaliczenia. Na przykład w ówczesnym Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Uniwersytet Śląski w Katowicach) śródroczna praktyka metodyczna na studiach stacjonarnych realizowana była w ciągu roku akademickiego, natomiast praktyka ogólnopedagogiczna – we wrześniu.

Przygotowując się do podjęcia praktyki, student miał prawo: do konsultacji spraw związanych z realizacją praktyki pedagogicznej z uczelnianym opiekunem praktyki; uzgodnić z opiekunem praktyki w szkole warunki realizacji poszczególnych jej zadań (dzień tygodnia, godzinę itp.); podjęcia praktyki pedagogicznej, pod wa-

[8] Ibidem, s. 22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

runkiem wcześniejszego uzyskania zaliczenia praktyki po pierwszym roku. Miał też obowiązek odebrać z Sekretariatu Praktyk w wyznaczonym terminie dokumenty dla opiekuna sprawującego opiekę nad praktykantem[9].

2.2. Cele i zadania praktyk pedagogicznych na profilu ogólnoakademickim

Cele praktyk wynikały ze standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela i były wspólne dla rożnych rodzajów praktyk ogólnopedagogicznych. Zadania do realizacji przez studentów w czasie praktyki wynikały ze specyfiki danej instytucji, a także roku i specjalności studiów nauczycielskich i były różne np. dla praktyki realizowanej w przedszkolu i w szkole podstawowej.

„W trakcie praktyki [następowało – B.O.-K.] kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

1) zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
2) obserwowanie:
   a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
   b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
   c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
   d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń,

[9] http://inoe.us.edu.pl/student/praktyki [dostęp: 30.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,
f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;

3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:
a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,
d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
f) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
h) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
i) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki;

5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)"[10].

Do zadań studenta realizującego praktykę ogólnopedagogiczną w przedszkolu należały np. następujące działania:

„1. Poznanie specyfiki pracy przedszkola:
– statutu,
– obowiązków wszystkich pracowników przedszkola,
– planu pracy,
– programów edukacyjnych,
– rozkładu dnia,
– struktury przedszkola,
– pomieszczeń i ich funkcjonalności,
– przestrzeni wokół przedszkola i jej funkcjonalności.

[10] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia..., s. 9–10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

2. Przeprowadzenie rozmowy z osobą z kierownictwa na temat głównych zadań, osiągnięć, potrzeb i problemów przedszkola.
3. Poznanie pracy nauczyciela przedszkola:
   – analiza dokumentacji pracy nauczyciela przedszkola,
   – włączenie się do wszystkich działań zleconych przez opiekuna praktyki w zakresie realizowanego programu edukacyjnego i innych form działań edukacyjnych na terenie placówki, mających na celu gruntowne poznanie specyfiki pracy w przedszkolu,
   – występowanie w roli asystenta wspomagającego pracę nauczyciela w toku zajęć lub innych form prowadzenia zajęć z dziećmi,
   – codzienne obserwowanie jak największej liczby zajęć edukacyjnych i wychowawczych w przedszkolu,
   – wzięcie udziału w dokonywaniu diagnozy przedszkolnej,
   – obserwacja ciągła co najmniej jednego dziecka ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (wraz z jego diagnozą i propozycją planu indywidualnych zajęć oraz wynikami wywiadu z nauczycielem i rodzicem),
   – w przypadku gotowości praktykanta do przeprowadzenia całodniowych zajęć edukacyjnych opiekun w placówce decyduje o liczbie ich przeprowadzenia”[11].

Z kolei zadania studenta podejmującego praktykę ogólnopedagogiczną w szkole podstawowej obejmowały:

„1. Poznanie specyfiki pracy szkoły:
   – statutu,
   – obowiązków wszystkich pracowników szkoły,
   – regulaminów i planów pracy świetlicy szkolnej i biblioteki szkolnej,
   – programów edukacyjnych realizowanych w klasach I–III,
   – dziennika lekcyjnego oraz dzienniczków pracy pozalekcyjnej,
   – planów zajęć uczniów klas I–III,
   – struktury szkoły,

[11] http://inoe.us.edu.pl/student/praktyki [dostęp: 30.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– sal dydaktycznych i innych oraz ich funkcjonalności w kontekście edukacji wczesnoszkolnej,
– przestrzeni wokół szkoły i jej funkcjonalności.

2. Przeprowadzenie rozmowy z osobą z kierownictwa na temat głównych zadań, osiągnięć, potrzeb i problemów szkoły.
3. Poznanie pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej:

– analiza dokumentacji pracy wychowawcy klasy,
– włączenie się do wszystkich działań zleconych przez opiekuna praktyki w zakresie realizowanych programów edukacyjnych w klasach I–III i innych form działań edukacyjnych na terenie placówki, mających na celu gruntowne poznanie specyfiki pracy w szkole,
– występowanie w roli asystenta wspomagającego pracę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w toku zajęć lub innych form prowadzenia zajęć z dziećmi,
– codzienne obserwowanie jak największej liczby zajęć edukacyjnych i wychowawczych w szkole,
– obserwacja ciągła co najmniej jednego dziecka ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (wraz z jego diagnozą i propozycją planu indywidualnych zajęć oraz wynikami wywiadu z nauczycielem i rodzicem),
– przeprowadzenie co najmniej 5 całodniowych zajęć edukacyjnych w kl. I–III. O gotowości praktykanta do przeprowadzenia całodniowych zajęć edukacyjnych w ramach swojej praktyki decyduje opiekun praktykanta w szkole,
– w przypadku takiej możliwości pomoc w przygotowaniu i realizacji jakiegoś wydarzenia klasowego lub szkolnego – np. pasowania na ucznia, apelu, wycieczki itp.,
– pełnienie dyżurów – zgodnie z sugestiami dyrekcji szkoły i opiekuna praktyki w szkole"[12].

[12] Ibidem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

2.3. Studencka ocena praktyk i ewaluacja praktyk pedagogicznych

Ocena praktyk powinna być dokonywana przez opiekuna danej praktyki ze strony uczelni i odbywać się na podstawie:
– arkusza oceny realizacji praktyki pedagogicznej w zakresie specjalności nauczycielskiej, uzupełnionego przez opiekuna praktyki w placówce;
– dziennika praktyk poświadczonego podpisem opiekuna praktyki w placówce z dokładnymi zapisami odnośnie do codziennych działań na praktyce (w tym notatki z obserwacji zajęć wraz z tematami zajęć, celami, metodami, środkami oraz ich krytyczną analizą);
– raportu z przebiegu praktyki pedagogicznej;
– scenariuszy przeprowadzonych zajęć edukacyjnych wraz z tematami zajęć, celami, metodami, środkami, planowanym przebiegiem zajęć z uwzględnieniem czynności nauczyciela i dzieci oraz z samooceną tych zajęć – podpisanych przez opiekuna praktyki w przedszkolu.

Student po zakończeniu praktyki powinien był wypełnić także ankietę oceny praktyki. Zgromadzone dokumenty wchodziły w skład portfolio tworzonego przez niego podczas całego okresu studiów, z uwzględnieniem poszczególnych lat i stopni studiów.

Zapisy odnośnie do kształtowania kompetencji refleksyjnego praktyka należy wziąć pod uwagę przede wszystkim podczas tworzenia programów praktyk ogólnopedagogicznych (zawodowych). Kompetencja ta jest możliwa do realizacji tylko w zderzeniu z rzeczywistością pedagogiczną[13], kiedy studenci mają możliwość wypróbowania zdobytej wiedzy w praktyce. Jak pisze Jan Grzesiak, w ten sposób dochodzimy „[…] do podkreślenia szczególnie wymownych

[13] J. Malinowska: *Autorefleksje studentów nad edukacją szkolną w perspektywie stawania się nauczycielem*. W: *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Starościak. Wrocław 2009; A. Klim-Klimaszewska: *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa 2010, s. 166.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

związków, jakie występują między teorią a praktyką, a pośrednio między ewaluacją, refleksyjnością a ocenianiem i samooocenianiem w edukacji"[14]. Autor wskazuje ponadto na trzy poziomy refleksji, wyróżniając kolejno refleksyjnego nauczyciela akademickiego, refleksyjnego nauczyciela, refleksyjnego ucznia[15].

Zaproponowany system ewaluacji praktyk pedagogicznych wymuszał (i wymusza) zarówno na studentach, jak i na opiekunach uczelnianych – nauczycielach akademickich oraz opiekunach ze strony placówki, w której realizowana jest praktyka (np. szkoła, przedszkole, świetlica), podjęcie głębokiej refleksji i badania (ewaluacji) własnej praktyki edukacyjnej[16]. Chodzi o to, by studenci zrozumieli, że „[kształcenie – B.O.-K.] nauczycieli to proces, w którym kandydat na nauczyciela, w toku bezpośrednich i pośrednich kontaktów z rzeczywistością edukacyjną, konstruuje własną, bardzo osobistą wiedzę o tej rzeczywistości, umożliwiającą efektywne funkcjonowanie"[17].

Hierarchizacja zadań w takiej właśnie sytuacji edukacyjnej może zatem przyjąć następujący układ:

– refleksyjny nauczyciel akademicki, przygotowujący studentów do praktyki (spotkanie z grupą studentów, konsultacje ze studentami przed i w czasie praktyki według potrzeb), zastanawiający się nad organizacją, przebiegiem oraz kontrolą i oceną praktyk zawodowych;
– refleksyjny nauczyciel (wychowawca) – uzgadniający ze studentem organizację i przebieg praktyk oraz kontrolujący i oceniający studenta w roli nauczyciela;
– refleksyjny student – uczący się korzystać z własnych doświadczeń, przygotowując się do zajęć edukacyjnych;

[14] J. Grzesiak: *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*. W: *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec 2010, s. 41.

[15] Ibidem.

[16] M. Kołodziejski: *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*. „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums" 2012, s. 257–272.

[17] R. Pęczkowski: *Kształcenie nauczycieli…*, s. 163.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– refleksyjny nauczyciel akademicki (ponownie) – dokonujący końcowej oceny praktyki zawodowej studenta oraz własnej aktywności w roli koordynatora praktyk zawodowych danej grupy studentów.

Cząstkowe oceny, które wszyscy mogliby zapisać na specjalnie przygotowanych do tego celu arkuszach ocen realizacji praktyk pedagogicznych, stanowiłyby składowe jednej ogólnej oceny z praktyk. Oceny te, ze strony opiekuna w placówce, samego studenta i opiekuna uczelnianego, dotyczyłyby następujących szczegółowych zadań:

„1. Przygotowanie merytoryczne do zajęć edukacyjnych, w tym – znajomość: podstawy programowej, programu, narzędzi do badania dojrzałości szkolnej.
2. Posiadanie wiedzy o możliwościach dzieci w wieku przedszkolnym.
3. Posiadanie wiedzy o potrzebach poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym.
4. Znajomość dokumentacji pracy wychowawcy klasy oraz poszczególnych dokumentów pracy przedszkola (określonych w regulaminie praktyki).
5. Umiejętność zaplanowania zajęć edukacyjnych w grupach przedszkolnych – opracowywania scenariuszy/konspektów zajęć edukacyjnych.
6. Samodzielność w zaplanowaniu i zorganizowaniu zajęć edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym.
7. Respektowanie uwag i wskazówek opiekuna praktykanta.
8. Pomysłowość w organizowaniu zajęć edukacyjnych.
9. Umiejętność zastosowania tradycyjnych i nowatorskich metod i strategii pracy na zajęciach edukacyjnych z dziećmi w przedszkolu.
10. Dobór właściwych środków edukacyjnych na cele zaplanowanych zajęć edukacyjnych w przedszkolu.
11. Umiejętność zastosowania na zajęciach edukacyjnych technologii informacyjnej.
12. Umiejętność realizowania zajęć edukacyjnych w zakresie cyklów tematycznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

13. Umiejętność podejmowania bieżącej kontroli i oceny zadań podejmowanych przez dzieci w wieku przedszkolnym.
14. Umiejętność wykorzystania rezultatów bieżącej kontroli w celu modyfikacji zaplanowanych zajęć edukacyjnych.
15. Umiejętność wspierania samodzielności dzieci w działaniach edukacyjnych.
16. Umiejętność podejmowania końcowej kontroli i oceny rezultatów pracy dzieci.
17. Umiejętność dokonywania samooceny zajęć edukacyjnych realizowanych z dziećmi.
18. Wykorzystanie literatury przedmiotu.
19. Umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych w czasie zajęć z dziećmi.
20. Kultura osobista praktykanta.
21. Stosunek praktykanta do dzieci.
22. Zaangażowanie i zainteresowanie pracą pedagogiczną.
23. Sumienność i rzetelność w realizacji zadań podczas praktyki w przedszkolu.
24. Sposób i przejrzystość prowadzenia dzienniczka praktyki.
25. Poziom przygotowania raportu z praktyki pedagogicznej w przedszkolu"[18].

Studenci byli także zobowiązani do oceny praktyki pedagogicznej i uzyskanych w ten sposób efektów kształcenia. Oceny te służyły do modyfikacji programu praktyk zawodowych w kolejnym cyklu kształcenia.

Oczywiście kształtowanie tych umiejętności (kompetencji) w dużej mierze zależy od sposobu kształcenia[19] na uczelniach pedagogicznych, szczególnie zaś od nauczycieli akademickich, którzy powinni położyć nacisk na przygotowanie studentów – przyszłych

[18] U.Szuścik, B.Oelszlaeger-Kosturek: *Koncepcja praktyk pedagogicznych…*, s. 42–43.

[19] S. Dylak: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy najemnik*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli…*, s. 38; J. Grzesiak: *Dialogowa więź dydaktyki z praktyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. W: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Warszawa 2011, s. 213.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

nauczycieli między innymi „[…] do innowacji, przekraczania roli i funkcji zawodowych oraz do przyjęcia doktryny krytyczno-kreatywnej kształcenia i wychowania”[20]. Jolanta Szempruch, pisząc o tychże kompetencjach (kreatywno-krytycznych, twórczych), stwierdza, że „rozumiane jako funkcja interakcji wiedzy, umiejętności, emocji i zachowań wyrażają się innowacyjnością, niestandardowością i prorozwojową skutecznością działań”[21]. Pisze też, że są one kształcone podczas studiowania, a następnie rozwijane oraz doskonalone w trakcie wykonywania zawodu. Nauczyciel uczy się i doskonali w odczytywaniu sygnałów z różnych obszarów rzeczywistości edukacyjnej i społecznej oraz w prawidłowym reagowaniu na nie wraz z umiejętnością nadawania nowych znaczeń i zastosowań w praktyce pedagogicznej. Dlatego też, zdaniem Szempruch, ważne są u nauczyciela między innymi:

„– krytyczna postawa, w tym zdolność do samokrytycyzmu, której rezultatem powinna być diagnoza zmian;
– znajomość aktualnej sytuacji oświatowej oraz polityki państwa i polityki unijnej w tym zakresie;
– dostęp do literatury fachowej i zainteresowanie korzystaniem z tych zasobów;
– uczestnictwo w prowadzeniu badań naukowych, badań w działaniu;
– współpraca z władzami oświatowymi, ośrodkami naukowo-badawczymi, aktywny wpływ na projektowane reformy, krytyczna analiza sytuacji edukacyjnej;
– świadomość roli jednostki w procesie przemian społecznych i edukacyjnych;
– świadomość znaczenia działań podmiotowych w planowaniu i realizacji samokształcenia, samodoskonalenia i autokreacji;
– docenienie niezwykłych pytań uczniów;

[20] E. Kochanowska: *W poszukiwaniu modelu „nauczyciela nauczycieli”*. W: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner. Wrocław 2007, s. 349.

[21] J. Szempruch: *Twórczy nauczyciel szansą i wyzwaniem dla szkoły*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Rekonstrukcja kluczowych problemów*. Red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drąg. Toruń 2017, s. 201.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– szacunek dla niezwykłych pomysłów uczniów;
– zachęcanie uczniów do twórczości i aktywności eksperymentalnej;
– rozwijanie twórczych idei, rozumienia roli intuicji i swobodnego myślenia w twórczości;
– wzmacnianie otwartości i refleksyjności osób uczących się"[22].

Ważne zatem byłoby wykorzystanie aktualnie dokonującej się reformy systemu szkolnictwa wyższego w kierunku właściwego przygotowania nauczycieli – zadających pytania, interpretujących świat[23], twórczych w rozwiązywaniu sytuacji problemowych, ale i w projektowaniu zajęć edukacyjnych[24], odważnych w podejmowaniu decyzji, nauczycieli realizujących własne, nowatorskie pomysły bazujące na głębokiej refleksji pedagogicznej. Warto pamiętać, że nie do przecenienia jest wiedza, którą osoba studiująca pedagogikę (szczególnie na kierunkach nauczycielskich) bądź nauczyciel zdobywa w działaniu[25], obserwując innego, siebie samego, postrzegając relację ja – inny globalnie, w kontekście całego systemu edukacji[26], po prostu – ucząc się[27].

[22] Ibidem, s. 202.

[23] R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004, s. 300.

[24] R. Burkovičová: *Kompetence k projektivní tvořivosti ve vzdělávací činnosti vysokoškolského učitele*. W: *Roly vysokoškolkého učiteľa v procese vzdelávania*. Red. J. Danek. Trnava 2012, s. 10–11.

[25] S. Dylak: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej…*, s. 38.

[26] G. Annacontini: *Zawód nauczyciel. Zasady pedagogiczne integralnego i zintegrowanego rozwoju dziecka*. W: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*. Red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska. Przeł. Jolanta Grębowiec-Baffoni. Bielsko-Biała 2012, s. 16.

[27] J. Gabzdyl: *Przyczynek do rozważań o pytaniach i poleceniach nauczyciela – nowych wskaźnikach efektywności kształcenia szkolnego*. W: *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. Kojs, Ł. Dawid. Cieszyn 2004, s. 199.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Rozdział 3

Kompetencje, czynności, działania i role nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni być przygotowani zgodnie ze standardami zawodowymi i kompetencjami. Interesującej charakterystyki kompetencji dokonał Kazimierz Denek, dzieląc je w jednej z typologii na: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne[1]. Z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania nadrzędne dla całego procesu edukacji kierowanego przez nauczyciela są kompetencje prakseologiczne, wyrażające się efektywnością nauczycieli w zakresie planowania i organizowania oraz kontroli i oceny procesu edukacyjnego. Nauczyciele mający je na wysokim poziomie mogą odpowiednio zaplanować i przygotować zadania edukacyjne dla uczniów, a także własne. Na kompetencje prakseologiczne zwraca również uwagę Piotr Kowolik, który lokuje je w swojej propozycji klasyfikacji na drugim miejscu, zaraz za kompetencjami percepcyjnymi, związanymi z rozpoznaniem stanu wewnętrznego ucznia. Na liście kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej autor wyróżnia też następujące kompetencje zawodowe: wiadomości, organizatorskie, konstruktorskie, partnerskie, poznawcze, praktyczne, kierownicze, pomocnicze, adaptacyjne, cechy osobowości i inne (np. stan zdrowia)[2]. Maria Czerepaniak-Walczak twierdzi,

[1] K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 214–217.

[2] P. Kowolik: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. Katowice 2003, s. 28–29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

że priorytetowym wymiarem umiejętności nauczyciela jest otwartość na zmianę, a wśród umiejętności kluczowych wymienia: poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne i badawcze. Autorka wyróżnia ponadto szczegółowe modele umiejętności kluczowych nauczycieli, a wśród nich właśnie umiejętności planowania związane z przygotowaniem się do godzin lekcyjnych (np. umiejętność określania celów nauczania i stosownych środków ich realizacji). Wyodrębnia też umiejętności kierownicze i realizacyjne (które zapewniają skuteczną komunikację pedagogiczną w toku zajęć), umiejętności przyczyniające się do stworzenia i rozwijania właściwego klimatu w klasie, umiejętności niezbędne do utrzymania dyscypliny w klasie i do rozwiązywania sytuacji wychowawczych, umiejętności diagnostyczne, umożliwiające kontrolowanie i wartościowanie czynności dydaktycznych uczniów, oraz umiejętności autodiagnostyczne, sprowadzające się do samooceny pedagogicznej aktywności nauczyciela[3].

Szczególnie istotne i interesujące są kompetencje związane z działaniami przygotowawczymi nauczycieli, od których zależy kształt procesu edukacji, role odgrywane przez uczniów i nauczycieli, rodzaje wiedzy nabywane przez uczniów i sposoby ich wykorzystania, a także zakres wiedzy uzyskiwanej przez samych nauczycieli, wykorzystywanej w praktyce edukacyjnej. Ten specyficzny rodzaj działań, niezbędny w każdej pracy (działaniach celowych), rozpoznajemy między innymi w różnorodnych typologiach działań i czynności nauczycielskich. Można wśród nich wskazać te związane z pracą koncepcyjną nauczycieli oraz z przygotowaniem uczniów do podjęcia określonych zadań. W pierwszym przypadku chodziłoby zatem o zaprojektowanie i zaplanowanie[4] zadań edukacyjnych dla uczniów oraz własnych działań, a więc np. o pracę koncepcyjną związaną z konstruowaniem programu kształcenia i stawianiem sobie przez nauczyciela pytań o:

[3] M. Czerepaniak-Walczak: hasło: umiejętności kluczowe nauczyciela. W: *Pedagogika*. Leksykon. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2000, s. 253.

[4] I. Adamek: *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. Adamek. Kraków 2003, s. 6–29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– poprawność merytoryczną celów, treści i wymagań;
– zupełność treści (wprowadzenie określonych zagadnień do treści kształcenia);
– realizm (w udostępnianiu zaplanowanych treści w danym czasie i na danym szczeblu edukacji);
– to, co można pominąć bez szkody dla ucznia;
– spójność celów i treści;
– poprawność struktury treści (uporządkowanie);
– ciągłość treści oraz korelację i integrację między nimi[5].

Nauczyciele dokonują przeglądu tego, co do tej pory zostało zrealizowane, co aktualnie wykonują i co mogłoby (lub powinno) być zrealizowane. Zastanawiają się, jakie przyjąć treści i podjąć działania, za pomocą których mogliby skutecznie realizować cele i zadania procesu kształcenia. Określają czas i warunki ich realizacji, dobierają odpowiednie środki i metody pracy. Działania te, ze swej natury, są działaniami hipotetycznymi. Nauczyciele zakładają, przewidują i antycypują ich rezultaty. Są to też działania w wysokim stopniu twórcze, ponieważ wymagają specyficznego mentalnego poruszania się w „labiryncie preparacyjnym"[6] oraz giętkiego i niestereotypowego myślenia. Jest w nich miejsce na podejmowanie decyzji o nowatorskich sposobach pracy pedagogicznej z uczniami (np. o włączaniu uczniów do podejmowania działań preparacyjnych i pełnieniu przez nich funkcji twórców i użytkowników zadań edukacyjnych)[7]. Są tą przestrzenią, gdzie schodzą się co najmniej dwie możliwości organizacyjne dla zajęć długo- i krótkoterminowych – zapisane w konspektach (z dokładnie wyznaczonymi i zaplanowanymi czynnościami nauczyciela i uczniów) lub w projektach ogólnych w formie, z wieloma możliwymi dro-

[5] Eadem: *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków 2016, s. 159.

[6] Z. Pietrasiński: *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*. W: *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Red. I. Kurcz, J. Reykowski. Warszawa 1975, s. 200–202; K.J. Szmidt: *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1997.

[7] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s.117–125; B. Oelszlaeger: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

gami realizacji celów i zadań edukacyjnych przez uczniów (a dla nauczyciela – z wieloma problemami do bieżącego rozwiązywania).

W drugim przypadku można by wskazać wszystkie te działania, które nauczyciele podejmują, przygotowując zespół klasowy do odpowiednich lekcji (zajęć edukacyjnych), przekazując uczniom informacje na temat celów i zadań, środków, warunków realizacji tych zadań, oraz w których dbają o przygotowanie intelektualne uczniów do czynnego udziału w realizacji celów i zadań[8]. Działania przygotowawcze są tymi, od których zależy kształt wszystkich innych działań podejmowanych przez nauczycieli w sferze działań o charakterze zarówno transmisyjnym (kiedy przekazują uczniom gotowe informacje), jak i odbiorczo-reaktywnym (podejmowanych bezpośrednio na skutek działań i wypowiedzi uczniów).

Trzeba zaznaczyć, że w zawód nauczyciela wpisane są nieustanne doskonalenie i dokształcanie się[9] oraz permanentna zmiana związana z refleksyjną postawą, analitycznym, krytycznym myśleniem skierowanym na siebie samego. W tym sensie pisze Ilona Nowakowska-Buryła o kompetencjach samokształceniowych nauczyciela, których istotą „[…] jest nie tylko utrzymanie spraw-

[8] I. Adamek: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1997, s. 90–96; R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 1994, s. 267–335; F. Bereźnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków 2001, s. 338–344; B. Dymara: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Bliżej uczenia się – nauczania kompleksowego i pedagogiki współbycia*. W: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom"*. Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik. Kraków 2009, s. 85–105; B.D. Gołębniak: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz.2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004, s. 158–205; K. Kruszewski: *Metody nauczania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 145–196; Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 101–106; W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, s. 320–323; J. Poplucz: *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa 1978, s. 169–192.

[9] R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004, s. 294.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

ności zawodowej w trakcie całego okresu zatrudnienia"[10], ale też ustawiczne dokształcanie się w zakresie własnej specjalności.

Całe życie dobrego nauczyciela cechuje głęboki namysł nad wykonywaną profesją. Przejawia się on głównie w myśleniu o sposobach i środkach modernizacji procesu edukacji, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, tak ważnym dla początkowego rozwoju dziecka. Do głównych zadań nauczyciela należy przygotowanie uczniów do życia indywidualnego, kształtowanie postaw do kształcenia i samokształcenia również po zakończeniu edukacji szkolnej, a przede wszystkim wyposażenie ucznia w umiejętności zdobywania, gromadzenia i selekcjonowania wiedzy[11]. Aby u uczniów kształtować tego typu kompetencje, trzeba samemu je posiadać i rozwijać, traktując siebie jako przyczynę sprawczą wszelkiego (auto)działania pedagogicznego.

Na szczególną uwagę wśród kompetencji nauczycielskich zasługują kompetencje badawcze nauczyciela. Można je powiązać z jego refleksją i autorefleksją. Stanisław Dylak lokuje tego typu postawę w grupie kompetencji koniecznych. Pisze, że „[...] są to kompetencje, bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie, tj. wypełniać przypisywanych danej szkole zadań edukacyjnych [...]"[12]. Kompetencja refleksyjnego praktyka kryje się zatem pod wyróżnionymi przez autora kompetencjami interpretacyjnymi, autokreacyjnymi oraz realizacyjnymi. Analizując istotę kompetencji autokreacyjnych, autor pisze o wiedzotwórczym charakterze pracy nauczyciela i potrzebie posiadania przez niego „[...] zdolności do krytycznej refleksji nad własnym działaniem i wyprowadzanymi stąd wnioskami"[13].

[10] I. Nowakowska-Buryła: *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów.* W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość.* Red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk-Romanek, M. Samujło. Lublin 2007, s. 119.

[11] M. Przybysz-Zaremba: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów.* W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego.* Red. M. Gaber. Olsztyn 2012, s. 94.

[12] S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli.* Poznań 1995, s. 37.

[13] Ibidem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Odrębnego omówienia wymagają kompetencje nauczyciela rozumiejącego ideę uczenia się przez działanie, ale jednocześnie będącego podmiotem zarządzającym działaniami na szerszą skalę. Kojs wymienia wśród nich: kompetencje kluczowe, kompetencje uniwersalne, kompetencje podmiotowe, kompetencje preparacyjne, kompetencje w zakresie działań realizacyjnych, kompetencje w zakresie działań porealizacyjnych, kompetencje w zakresie działań kontrolnych i oceniających[14]. Do kompetencji kluczowych autor zalicza wszystkie te, które zostały ujęte w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady, a do których odwołuje się w podstawie programowej Ministerstwo Edukacji Narodowej w rozporządzeniu z dnia 23 grudnia 2008 r.[15]. Mimo że organ ten wprowadził kolejną podstawę programową[16], a Parlament Europejski i Rada opracowały kolejny raport[17] ze zmodyfikowaną listą kompetencji kluczowych, warto, w kontekście badań, o których mowa w rozdziale piątym, przywołać jeszcze te starsze dokumenty. Otóż jest w nich mowa o takich kompetencjach kluczowych, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji oraz do rozwoju osobowego, bycia aktywnym:

[14] W. Kojs: *Prakseologiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*. W: *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Kraków–Dąbrowa Górnicza 2014, s. 28–36.

[15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017 [dostęp: 2.04.2020].

[16] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf [dostęp: 4.03.2020].

[17] Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz.U. 2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [dostęp: 12.10.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– porozumiewanie się w języku ojczystym;
– porozumiewanie się w językach obcych;
– kompetencje matematyczne, podatkowe i naukowo-techniczne;
– kompetencje informatyczne;
– umiejętność uczenia się;
– kompetencje społeczne i obywatelskie;
– inicjatywność i przedsiębiorczość;
– świadomość i ekspresja kulturalna.

Oczywiste staje się rozumienie wymienionych kompetencji w najprostszy, logiczny sposób – otóż aby ukształtować u dzieci tego typu kompetencje, samemu trzeba je posiadać. Nauczyciele chcący tego dokonać, muszą sami prezentować wiedzę, umiejętności i postawy we wszystkich sferach aktywności, a przede wszystkim w procesie edukacyjnym.

„Kompetencje uniwersalne – jak pisze Kojs – to systemy ogólnej, prakseopedagogicznej wiedzy, umiejętności i postaw, wspomagające kreowanie i rozwijanie świadomych działań, czynów i złożonych form działalności, wytwarzanie nowej wiedzy i nowych umiejętności oraz poznawanie, odkrywanie, przeżywanie i urzeczywistnianie związanych z nimi wartości”[18].

Z kolei aby zdefiniować kompetencje podmiotowe, trzeba pamiętać, że cechy podmiotowe człowieka są wyrazem jego autonomii, poczucia tożsamości, spoistości, spójności i więzi z innymi osobami. „Z punktu widzenia edukacji kształtowanie podmiotów czynów i kompetencji – struktur głęboko tkwiących w wartościach, dążeniach, postawach i aspiracjach – można zaliczyć do jej najważniejszych powinności i celów”[19]. To, co należałoby bliżej scharakteryzować odnośnie do kompetencji podmiotowej nauczyciela, dotyczyłoby wszystkiego, co jest związane przede wszystkim z preparacją (przygotowaniem) oraz kontrolą i oceną działania (działalności). Oznacza to, że osoba (nauczyciel) inicjująca działanie:
– w pełni lub w pewnym stopniu wpływa na przygotowanie tego działania, wykonanie, korygowanie oraz kontrolowanie i ocenia-

[18] W. Kojs: *Prakseologiczny wgląd*…, s. 30.
[19] Ibidem, s 31.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

nie jego przebiegu, a także uzyskanych wyników cząstkowych i ostatecznych;
– formułuje założenia wyjściowe, cele, zadania, dobiera lub wytwarza środki i metody realizacji zamiaru;
– decyduje i przeprowadza kontrolę i ocenę składowych działań oraz ich rezultatów;
– czuje się sprawcą zdarzeń, przewiduje konsekwencje własnego działania, jest gotowa ponosić odpowiedzialność za skutki tych działań[20].

Działania podmiotowe są działaniami o charakterze twórczym. Nauczyciel będący podmiotem pełni funkcję twórcy zadania edukacyjnego i/lub użytkownika tego zadania (osoby zlecającej zadanie do realizacji). Nauczyciel jako podmiot, osoba refleksyjna i poddająca się autorefleksji to ktoś, kto ma wolę działania, np. opracowania autorskiego programu nauczania, a następnie wdrożenia go w życie – do praktyki edukacyjnej. To zatem osoba, która widzi różne elementy składowe systemu edukacji, procesu edukacyjnego, wzajemne zależności i powiązania między nimi. To wreszcie osoba zarządzająca wieloma elementami i procesami tego systemu, składowej struktury społecznej i wraz z nią – rozwijająca się.

W myśli pedagogicznej i pedeutologicznej istnieje wiele koncepcji zajmujących się miejscem nauczyciela w procesie kształcenia, w tym jego relacjami z uczniem (uczniami). Interesująca jest koncepcja „trójkąta pedagogicznego", na którą zwraca uwagę Philippe Meirieu[21]. Wierzchołki trójkąta stanowią: NAUCZYCIEL – UCZEŃ – WIEDZA. Zdaniem Meirieugo nauczyciel i uczniowie spotykają się w szkole po to, aby dojść – czy to wspólnymi, czy różnymi drogami – do wiedzy. To, co jest szczególnie istotne w proponowanym modelu, to fakt docierania do niej obu uczestników procesu nauczania/uczenia się. W chwili kiedy nauczyciel zaczyna podejmować funkcje instruktora, pośrednika czy pomocnika uczniów, równoczesne, wspólne podążanie z nimi staje się normalną czynnością w jego zawodowym życiu. „Trójkąt pedagogiczny" Meirieugo nie tylko zawiera trzy podstawowe elementy działań edu-

[20] Ibidem.

[21] Ph. Meirieugo: *Apprendre…, oui, mais comment?* Paris 1988.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

kacyjnych, ale też uwidacznia pewne relacje, które między nimi zachodzą. Doskonała forma trójkąta sprawia, że nie można mówić o dominującej roli któregokolwiek z elementów. Najważniejsza jest równowaga pomiędzy nimi trzema. Od niej zależy skuteczność i pewna magia nauczyciela-artysty[22], który – znając doskonale swoich uczniów – jest w stanie wspólnie z nimi przejść jakże ciekawą drogę ku wiedzy. Nauczyciel powinien znać wszystkie aspekty swojej pracy, wynikające z relacji między poszczególnymi elementami trójkąta. Są one nierozłączne, a sekret skutecznego nauczania polega na mistrzostwie w panowaniu nad nimi.

Ciekawe stanowisko dotyczące pedagoga, nauczyciela oraz szeroko pojętej edukacji prezentuje także Jean Houssaye[23]. Według niego pedagog jest praktykiem/teoretykiem działań edukacyjnych, specjalistą w zakresie wielu dziedzin, dyscyplin nauki. Badacza interesuje trójkątna forma pedagogiki, ale co ważniejsze, wiele miejsca poświęca dydaktyce. Podejmując się gruntownego zbadania tegoż trójkąta, Houssaye wprowadza kilka definicji jako ilustracje kolejno omawianych relacji, tutaj nazwanych „osiami trójkąta". Dokonując uogólnienia omawianego problemu, stwierdza, że istnieją trzy rodzaje procesów:

– nauczanie, które jest związane z osią nauczyciel – wiedza;
– kształcenie (formowanie), związane z osią nauczyciel – uczniowie;
– uczenie się, związane z osią uczniowie – wiedza.

Mówiąc o nauczaniu, ma na myśli sytuację pedagogiczną, w której prawdziwym motorem działań jest uprzywilejowana relacja między nauczycielem i jego wiedzą[24]. Określając zaś specyfikę kształcenia (formowania), ważną rolę przypisuje zasadom funkcjonującym w klasie. Stwierdza, że „[…] nie są z góry podawane do wiadomości; najpierw trzeba je precyzyjnie określić, wprowadzić zgodnie z ogólnie przyjętym sposobem ich integracji, a potem poznać"[25].

[22] G. Sirois: *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre*. „Vie pédagogique" 1997, nr 102, s. 16.

[23] J. Houssaye: *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Paris 1988, s. 13–23.

[24] Ibidem, s. 16.

[25] Ibidem, s. 17. Tłum. B.O.-K.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Analizując proces uczenia się, autor stwierdza, że nauczyciel oczekuje, iż uczniowie sami bezpośrednio będą dążyć do wiedzy, bez przymusu ze strony nauczyciela. On zaś ma przyjąć inne role: organizatora i towarzysza uczniów w procesie uczenia się. Houssaye proponuje takie ujęcie „trójkąta pedagogicznego" nie tylko ze względu na bliższe określenie roli nauczyciela, ale i na jego funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości szkolnej. Twierdzi bowiem, że „edukacja jest rzeczywistością społeczną; z tego tytułu przyjmuje formę społeczną, która najczęściej ma charakter instytucjonalny"[26].

Nie ulega wątpliwości, że to, czego dzieci nauczą się w pierwszych latach swojej edukacji w szkole, będzie stanowiło podwalinę pod ich przyszłe kształcenie i samokształcenie. Najistotniejsza będzie nie tylko wiedza przedmiotowa (typu „że"), ale przede wszystkim sposoby dojścia do niej oraz pewne strategie, umiejętności stwarzania przez uczniów takich warunków, które zapewnią im optymalne uczenie się (wiedza typu „jak")[27]. Warunki są zaś rozumiane nie tylko w sensie oddziaływań zewnętrznych, ale też wewnętrznych, takich jak kompetencje lingwistyczne, zdolności umysłowe, chęć podejmowania działań. Głównie chodzi o możliwości odbioru informacji z różnorodnych źródeł wiedzy, sposoby ich przekształcania (przetwarzania), a następnie nadawania ich w określonym kierunku odpowiednim kanałem komunikacyjnym. Stwarzanie przez nauczycieli właściwych warunków do tego, aby uczniowie klas I–III już na tym etapie kształcenia posiedli wiedzę o tym, jak się uczyć, powinno stać się głównym pedagogicznym zadaniem.

Odnosząc się do relacji określonych w „trójkątach pedagogicznych" Meirieugo i Houssayego, można podjąć próbę prezentacji optymalnych warunków do uczenia się uczniów klas młodszych w obrębie każdej z nich.

W zakresie relacji pedagogicznej dominują wszystkie czynniki, które są ściśle powiązane z kontaktami nauczyciela i uczniów w związku z ich wzajemnym porozumiewaniem się. Należą do nich:

[26] Ibidem, s. 19. Tłum. B.O.-K.

[27] M. Białecka-Pikul: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków 2002, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

właściwy klimat w klasie, sprzyjający zarówno pracy nauczyciela, jak i uczniów; możliwość porozumiewania się uczniów i nauczyciela na różnych poziomach: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – uczeń; wzajemne zrozumienie nauczyciela i uczniów wynikające z ich kompetencji językowych w zakresie porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego; wspólne wprowadzenie i przestrzeganie reguł umożliwiających zgodną współpracę (np. zasada wzajemnego szacunku, praca z największym wysiłkiem i na miarę swoich możliwości, akceptacja siebie nawzajem).

Charakteryzując relację dydaktyczną, trzeba mieć na uwadze przede wszystkim te warunki, od których zależy łatwe, szybkie i skuteczne dochodzenie uczniów do wiedzy i umiejętności. Należą do nich czynniki ściśle związane ze stosowaniem nowoczesnych sposobów pracy: współpraca nauczyciela i uczniów w zakresie formułowania celów edukacyjnych, planowania zadań i działań; stosowanie przez nauczyciela różnorodnych metod i form pracy, które – stanowiąc pewne strategie badawcze – zapewniają rytmiczność działań edukacyjnych; położenie nacisku na grupowy tok pracy uczniów, polegający na wspólnym poszukiwaniu informacji w otaczającej rzeczywistości; wdrażanie uczniów do stopniowego podejmowania inicjatywy nie tylko w związku z celami edukacyjnymi, ale także z wyborem odpowiednich metod i form pracy, prowadzących ku nowej wiedzy i umiejętnościom; położenie nacisku na samokontrolę i samoocenę uczniów jako tych form kontroli i oceny, które pozwalają uczniom na samodzielne porównanie wyniku swojego działania z jego celem i lepsze uświadomienie sobie własnych sukcesów bądź niedociągnięć. Stosując te formy pracy, nauczyciel stwarza uczniom możliwość do bycia w naturalny sposób uczestnikami autentycznych poszukiwań i badań[28].

Trzecią relację – równie ważną jak pedagogiczna i dydaktyczna – stanowi ta, która związana jest z procesem uczenia się ucznia, czyli jego własna droga dochodzenia do wiedzy. Docieranie do

[28] B. Oelszlaeger: *Jak uczyć uczenia się...*; B. Oelszlaeger-Kosturek: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

niej odbywa się w toku poszukiwania informacji w różnorodnych źródłach, a więc przez badania rzeczywistości. Oto warunki, które determinują ten proces: pełnienie przez nauczyciela funkcji instruktora, przewodnika po badanej rzeczywistości; ukazywanie przez nauczyciela różnorodnych źródeł wiedzy oraz możliwości ich przetwarzania i wykorzystania w praktyce; samorzutne podejmowanie przez uczniów poszukiwań informacji w coraz to nowszych źródłach oraz porównywanie ich; podejmowanie działań badawczych, kontrolnych i oceniających w związku ze sprawdzaniem zdobytych informacji.

Zastanawiając się nad istotą tych trzech relacji, można zauważyć, że głównym warunkiem, który musi być spełniony, aby trójkąt pedagogiczny w dalszym ciągu utrzymywał swój doskonały kształt, są odpowiednie kompetencje lingwistyczne jego podstawowych elementów – nauczyciela i uczniów. Głównie zaś chodzi o kompetencje związane z porozumiewaniem się w toku wspólnych działań. Jak twierdzi Meirieu, „podczas tej przygody tych dwoje partnerów nigdy nie bywa samotnymi ludźmi”[29]. Staje się to możliwe między innymi dzięki temu, że nauczyciel-formator jest tym, który potrafi wywoływać pewne symulacje działań, proponuje wykonanie doświadczeń związanych z opracowywanym tematem, integruje je lub pozostaje wobec nich zdystansowany[30].

Ten komunikacyjny aspekt relacji nauczyciel – uczeń nabiera szczególnego znaczenia, jeśli uczeń (uczniowie) ma (mają) możliwość zainicjowania działań i zadań edukacyjnych np. poprzez pytania czy stwierdzenia. Spontanicznie zgłaszane na zajęciach edukacyjnych wypowiedzenia mogą być zużytkowane przez nauczyciela w różny sposób. Odbierając je jako kierownik procesu edukacyjnego, musi on zadecydować o tym, czy nadać im bieg, czy z nich zrezygnować (nie pozwolić na włączenie się ucznia do kształtowania procesu edukacyjnego). Uczniowie mogą zadawać pytania z różną intencją; to nauczyciel (wychowawca, opiekun) powinien ją właściwie odczytać i podjąć odpowiednie czynności i działania.

[29] Ph. Meirieu: *Apprendre…*, s. 80.
[30] Ibidem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

W przypadku dzieci uczących się w klasach I–III pytania dotyczą najczęściej wątpliwości. Mogą jednak stanowić dla nauczyciela informację o posiadaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności, które pragną oni zużytkować w określonym celu. O tym także ostatecznie decyduje nauczyciel. Podobnie w przypadku stwierdzeń – nauczyciel bierze je pod uwagę albo nie. Decyduje o tym, czy uczeń ma prawo głosu, czy nie, decyduje o ostatecznym kształcie procesu edukacyjnego. Dlatego role, które podejmuje, muszą być powiązane z głęboką refleksją (autorefleksją) w kontekście modyfikacji procesu edukacyjnego opartego na innowacyjnych, niestereotypowych czynnościach i działaniach – własnych i uczniów[31].

Przykładem takiego właśnie ujęcia procesu edukacyjnego jest koncepcja uczenia się przez działanie Wojciecha Kojsa, oparta na działaniach badawczych ucznia i nauczyciela, związanych z przetwarzaniem informacji. Kojs pisze między innymi o wzajemnym przekazywaniu sobie informacji przez obie strony procesu edukacyjnego, co znajduje odzwierciedlenie w przyjmowaniu ról podmiotu i przedmiotu edukacji – w zależności od tego, kto nadaje (podmiot), a kto odbiera informacje[32]. Jak sądzę, procesy odbioru i transmisji informacji można zatem analizować w zakresie realizacji trzech faz działania edukacyjnego, które wyróżnia autor: preparacyjnej, realizacyjnej i kontolno-oceniającej[33]. Każda z nich może być nadbudowywana przez kolejne poziomy informacyjne i metainformacyjne. W kontekście czynności i działań nauczyciela najwięcej możliwości w zakresie podejmowanej refleksji (czynności i działań o charakterze badawczym skierowanych na uczniów) dają:

[31] B. Oelszlaeger-Kosturek: *O nabywaniu kompetencji „refleksyjnego praktyka" (w kontekście kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*. W: *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i dokształcania*. Red. W. Kojs i in. Dąbrowa Górnicza 2014, s. 111–122; B. Oelszlaeger-Kosturek: *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. Kołodziejski. Pułtusk 2014, s. 61–67.

[32] W. Kojs: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. Mrózek. Katowice 1995, s. 30.

[33] Idem: *Działanie jako kategoria dydaktyczna…*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– na poziomie nauczania (gdy nauczyciel naucza, a więc tworzy i zleca uczniom zadania edukacyjne do wykonania): faza realizacyjna, podczas której na bieżąco podejmuje kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów;
– na poziomie uczenia się (gdy uczeń uczy się, a więc tworzy i zleca sobie, albo tylko zleca, zadania edukacyjne do wykonania): faza preparacyjna, podczas której obserwuje projektowanie i planowanie zadań przez uczniów, faza realizacyjna, podczas której obserwuje, podejmuje kontrolę i ocenę bieżących działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów.

Z kolei w zakresie czynności i działań badawczych skierowanych na samego siebie nauczyciel podejmuje autorefleksję dotyczącą:
– fazy preparacyjnej, w której sam uczestniczy (i uczestniczył), przewiduje konsekwencje własnych decyzji i działań co do kształtu procesu edukacyjnego;
– efektów, jakie uzyskał dzięki zaprojektowanym i zaplanowanym przez siebie zadaniom edukacyjnym dla uczniów, co obserwuje w czasie fazy realizacyjnej;
– efektów, jakie uzyskał, co obserwuje w fazie kontrolno-oceniającej.

Przedstawione trzy koncepcje pedagogiczne są zarazem interesującymi przykładami refleksyjnego funkcjonowania pedagoga w relacjach z uczniami. W czasach, kiedy polska szkoła podlega nieustannym zmianom na wszystkich szczeblach kształcenia, nie zmieniają się zasadniczo oczekiwania pod jego adresem.

Na podstawie pokrótce scharakteryzowanych koncepcji nauczania i uczenia się – a w ich zakresie: miejsca nauczyciela i uczniów/wychowanków w procesie edukacyjnym – warto zastanowić się nad tym, jakie pedagog pełni funkcje oraz jakie powinien pełnić, by uczeń rozwijał swoją autonomię i aktywnie się uczył. Ma być osobą, od której oczekuje się właściwych decyzji, głównie w zakresie wskazywania uczniom/wychowankom celów i sposobów ich osiągania. Ma być dla nich mistrzem, pomocnikiem, pośrednikiem, instrukto-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

rem, a przede wszystkim wychowawcą, opiekunem i przyjacielem, na którego zawsze mogą liczyć. Ma być „nauczycielem z ducha”[34], nowatorem, który zawód traktuje jak powołanie, a w centrum jego zainteresowań jest zawsze uczeń/wychowanek jako rozwijająca się osobowość. Taki nauczyciel-nowator, jak go charakteryzuje Bronisława Dymara, „wymyka się spod jakiejkolwiek oceny władzy, najlepiej oceniają go uczniowie”[35].

[34] B. Dymara: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn 1997, s. 101–106.

[35] Ibidem, s. 105.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Rozdział 4

Refleksja i autorefleksja nauczyciela w pracy z uczniami

Refleksja pedagogiczna to inaczej myślenie krytyczne nauczyciela, którego przedmiotem mogą być obiekty, fakty i zjawiska związane z procesem edukacyjnym (w zakresie dydaktycznym i wychowawczym), głównie zaś z wszystkimi jego elementami (podmiotem, przedmiotem, celem, środkami, metodami, warunkami, rezultatami) oraz z zadaniem edukacyjnym. Dotyczy także współpracy ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym, które w większym lub mniejszym stopniu determinuje kształt procesu edukacyjnego, w tym – grup rówieśniczych, współpracy z innymi nauczycielami w szkole, współpracy z pedagogiem szkolnym, bibliotekarką, lekarzem, środowiskiem rodzinnym uczniów. Związana jest zatem z uwarunkowaniami optymalnego procesu edukacyjnego antycypowanego w fazie preparacyjnej (przygotowawczej), przebiegiem tego procesu (czynników, które w sposób zamierzony i niezamierzony determinują realizację zadań edukacyjnych) oraz jego rezultatami.

Szczególnym przypadkiem refleksji nauczyciela jest autorefleksja – rodzaj myślenia (działania badawczego) skierowanego na własne działania pedagogiczne – dotycząca działań nauczyciela w fazie preparacyjnej, realizacyjnej oraz kontrolno-oceniającej[1]. Autorefleksja podejmowana w fazie przygotowawczej jest badaniem czegoś, co prawdopodobnie wystąpi, oraz przewidywaniem możli-

[1] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

wych konsekwencji własnych decyzji. Autorefleksja podejmowana na bieżąco (w fazie realizacyjnej) związana jest z wartościowaniem elementów zaplanowanych w fazie preparacyjnej, czyli własnego wcześniejszego myślenia o tym procesie lub aktualnego działania – przejawianych postaw, stylu pracy. Nauczyciel jest zatem w stanie na bieżąco podejmować decyzje o kształcie procesu edukacji – może dostosowywać własne działania edukacyjne do aktualnej sytuacji pedagogicznej w klasie, w tym do sytuacji ukształtowanej na skutek spontanicznych wypowiedzi uczniów (pytań i stwierdzeń). Autorefleksja końcowa dotyczy oceny własnego działania nauczyciela w kontekście funkcjonowania w trzech kolejnych fazach, w tym celowości zaplanowanych działań edukacyjnych, przejawianych postaw i stylu pracy, własnego przygotowania merytorycznego i organizacyjnego, które to czynniki znalazły swoje odzwierciedlenie w osiągnięciach uczniów (w sferze dydaktycznej i wychowawczej).

Nauczyciel – badacz, nauczyciel – refleksyjny praktyk to osoba, która w codziennej pracy z uczniami podejmuje różnego rodzaju działania (i czynności) kontrolne i oceniające. W postawie tej (kompetencji) można wskazać dwa poziomy: informacyjny i metainformacyjny. Na poziomie informacyjnym nauczyciel podejmuje działania i czynności kontrolne i oceniające wobec działań (i czynności) uczniów (i ich rezultatów). Działania (i czynności) kontrolne i oceniające mogą być przez nauczyciela wcześniej zaplanowane na użytek całego procesu edukacyjnego lub poszczególnych innych działań (i czynności) edukacyjnych, mogą też wynikać z bieżących potrzeb. Kontrola i ocena bieżąca nauczyciela skoncentrowana jest na elementach działań podejmowanych przez uczniów, na gromadzeniu informacji o aktywności uczniów – podmiotów, na wykorzystywanych przez nich środkach (narzędziach i materiałach) i metodach, organizowanych warunkach pracy. Kontrola i ocena końcowa dotyczy stopnia lub zakresu realizacji celu (celów) działań edukacyjnych uczniów. W obu przypadkach wszystkie uzyskane w ten sposób informacje (metainformacje)[2] służą nauczycielowi przy podejmowaniu decyzji o wdrożeniu działań korektywnych lub

[2] Ibidem, s. 55.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

kompensacyjnych wobec uczniów (na skutek oceny negatywnej), kontynuowaniu działania lub podjęciu nowego (na skutek oceny pozytywnej). „Przygotowanie do podjęcia działania realizacyjnego to nic innego – jak pisze Wojciech Kojs – jak stworzenie sytuacji, w której pytamy, czy zaistniały (stworzony) stan rzeczy A (np. stan rzeczowych i osobowych przygotowań) będzie sprzyjał uzyskaniu oczekiwanego stanu rzeczy B, lub pytamy, czy jeżeli zaistnieje stan rzeczy A, to czy zaistnieje również stan rzeczy B, czy zastosowanie przygotowanych środków i metod będzie sprzyjało osiągnięciu wyznaczonego celu”[3].

Kontrolując i wartościując pracę uczniów, nauczyciel gromadzi wiedzę o uczeniu się uczniów (WNoUU), która pozwala mu np. określić, jakie środki i metody są najskuteczniejsze w pracy z uczniami, w jakich warunkach najlepiej im się pracuje, czy i w jakim stopniu (lub zakresie) osiągają założone cele (por. rysunek 1.).

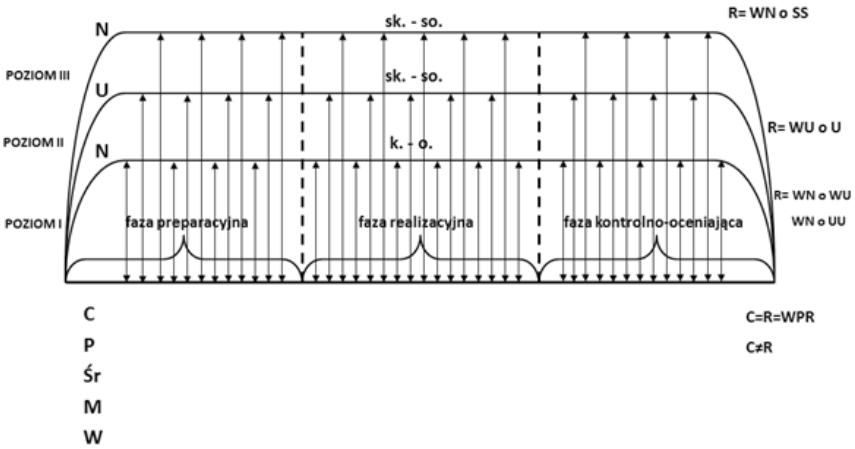
Wiedza ta, inaczej ujmując, to wiedza „typu, że…” – wiedza o tym, co uczniowie wiedzą, co umieją, jakie przejawiają postawy (WNoWU). Jest to zarazem wiedza, którą nauczyciel konfrontuje z wiedzą teoretyczną zdobytą na studiach pedagogicznych czy w ramach samodzielnego studiowania literatury przedmiotu.

Wiedza „typu, że…” o uczniach przekłada się na wiedzę „typu, jak…” (WNoUU). Jest to ten rodzaj wiedzy, której zgromadzenie i którą zarządzanie jest możliwe w związku z funkcjonowaniem przez nauczyciela na poziomie metainformacyjnym, a także na poziomach metametainformacyjnych. Jest to wiedza o sposobach uczenia się, która powinna być dana nie tylko nauczycielowi, ale i uczącym się uczniom – podmiotom.

Nauczyciel „wchodzi” na kolejne poziomy metainformacyjne wtedy, gdy snuje refleksję, „włącza” krytyczne myślenie o własnej pracy i podejmowanych przez siebie działaniach. Informacje, które gromadzi o uczeniu się uczniów, przekłada na informacje (wiedzę)

[3] W. Kojs: *O potrzebie, pożytkach i niektórych warunkach edukacji prakseologicznej*. W: *Edukacja Jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004, s. 163.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663



Rysunek 1. Poziomy refleksji (autorefleksji) nauczyciela i ucznia o nauczaniu, uczeniu się i własnej aktywności

Objaśnienia: C – cel edukacyjny; P – przedmiot; Śr – środek edukacyjny; M – metoda; W – warunki; R – rezultat; N – nauczyciel; U – uczeń; k.-o. – bieżąca kontrola i ocena; sk.-so. – bieżąca samokontrola i samoocena; WNoWU – wiedza nauczyciela o wiedzy ucznia; WNoUU – wiedza nauczyciela o uczeniu się ucznia; WPR – wiedza programowa; WUoU – wiedza ucznia o sobie samym, o zasobie własnej wiedzy; WNoSS – wiedza nauczyciela o sobie samym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie teorii uczenia się rozumianego jako działanie edukacyjne (W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994).

służące ocenie tego, czy dobrał odpowiednie środki, metody i warunki realizacji działań i zadań edukacyjnych w perspektywie wiedzy i umiejętności uczniów, ich atrakcyjności dla uczniów (ich potrzeb i zainteresowań), stopnia (zakresu) realizacji celu edukacyjnego (celów edukacyjnych). Co równie ważne, gromadzi informacje na temat własnej pracy – pracy nauczyciela podejmującego wiele działań i czynności (WNoSS). Jedne z nich zostały wcześniej zaplanowane, inne – na bieżąco wynikają z działań i czynności uczniów.

Idąc dalej tym tokiem myślenia o procesie edukacyjnym rozgrywającym się na podstawie działania edukacyjnego (działań edukacyjnych), można wyróżnić co najmniej trzy poziomy refleksji nauczyciela:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

1) poziom refleksji nauczyciela o czynnościach i działaniach uczniów (w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej) w procesie nauczania (uczniów) kierowanym przez nauczyciela;
2) poziom refleksji (autorefleksji) uczniów o własnych czynnościach i działaniach (w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej) w procesie uczenia się wynikającym z ich samodzielnej, podmiotowej aktywności;
3) poziom refleksji (autorefleksji) nauczyciela o własnych działaniach i czynnościach podejmowanych w fazie preparacyjnej (przygotowawczej), realizacyjnej, kontrolno-oceniającej.

Na szczególną uwagę w kontekście tematyki niniejszego opracowania zasługuje faza preparacyjna (przygotowawcza), która także może być analizowana na kilku poziomach i przyjmować postać:

1) fazy przygotowawczej (preparacyjnej) nauczyciela projektującego, planującego i przygotowującego zajęcia/zadania edukacyjne dla uczniów – nauczyciel jako twórca i użytkownik zadań edukacyjnych;
2) fazy przygotowawczej (preparacyjnej) nauczyciela i uczniów – wspólnie projektujących, planujących i przygotowujących zajęcia/zadania edukacyjne;
3) fazy przygotowawczej (preparacyjnej) nauczyciela, kierownika procesu nauczania – uczenia się, przygotowującego się do tej roli – wykonawcy zaprojektowanych i zaplanowanych zajęć/zadań edukacyjnych;
4) fazy przygotowawczej (preparacyjnej) ucznia, uczestnika procesu nauczania – uczenia się, przygotowującego się do zajęć, w przypadku gdy wziął udział w projektowaniu i planowaniu zajęć/zadań edukacyjnych;

oraz dwóch poziomów autorefleksji nauczyciela w fazie przygotowawczej (może być ich więcej):

1) ukierunkowanego na kontrolowanie i ocenianie udziału uczniów w tej fazie, zbieraniu informacji o ich wiedzy i umiejętnościach w tym zakresie;
2) ukierunkowanego na własne przygotowanie do zajęć/zadań edukacyjnych adresowanych do uczniów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Od fazy preparacyjnej (przygotowawczej) każdego działania w dużej mierze zależy kształt całego procesu edukacji. Jest to jednocześnie najbardziej twórcza przestrzeń, w której nauczyciel (podmiot) rozważa różne możliwości, przewiduje konsekwencje zlecania uczniom określonych zadań edukacyjnych. Podejmowanie decyzji w związku z teoretycznym rozstrzyganiem różnych przewidywanych sytuacji problemowych w zakresie celów, środków, metod i warunków realizacji zadań edukacyjnych jest ważnym, bardzo wartościowym, twórczym działaniem o cechach typowych dla uczenia się podmiotowego, aktywnego. Wykorzystując własną refleksję – zasób informacji zgromadzony w każdej z faz działania – nauczyciel gromadzi doświadczenie – uczy się, jak być dobrym, kreatywnym nauczycielem, rozwiązującym wiele niestereotypowych problemów edukacyjnych. Faza preparacyjna dotyczy zarówno poziomu nauczania, jak i uczenia się.

Można wyróżnić kilka etapów działania preparacyjnego nauczyciela (rysunki 2. i 3.):

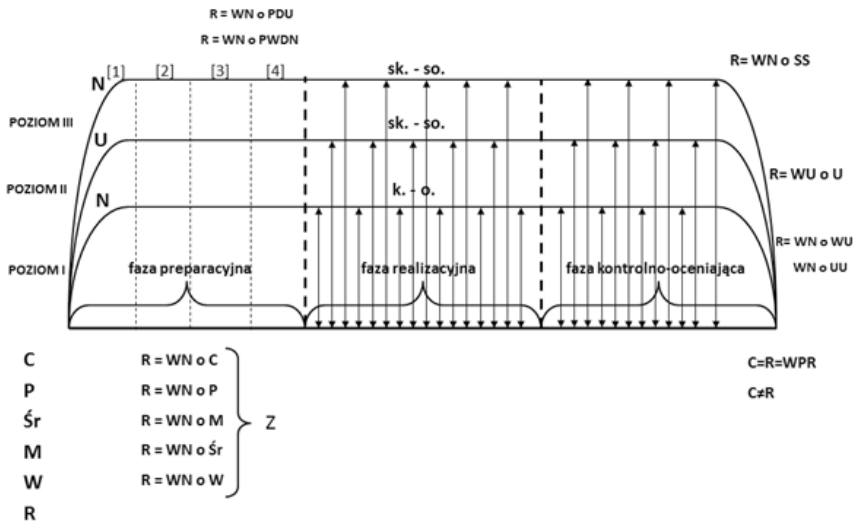
1) zadbanie o stworzenie niezbędnych warunków do zaistnienia fazy preparacyjnej (faza preparacyjna o charakterze przedpreparacyjnym), np. wyciszenie się, zajęcie wygodnego miejsca, zgromadzenie kilku źródeł informacji itp. [1][4];
2) zaplanowanie zadań do zrealizowania w fazie preparacyjnej oraz realizacja zadań przynależnych do tej fazy (faza preparacyjna o charakterze preparacyjnym) [2];
3) realizacja zadań w fazie preparacyjnej (faza preparacyjna o charakterze realizacyjnym), czyli samo planowanie zadań edukacyjnych dla uczniów na cele fazy realizacyjnej oraz – co dla nauczyciela jest już wskaźnikiem zaistnienia fazy o znamionach działań realizacyjnych, ponieważ sam to zaplanował i przygotował – uczestniczenie uczniów w organizowaniu (przygotowywaniu) warunków do uczenia się [3];
4) kontrola i ocena kształtu „zrealizowanych" – zaplanowanych zadań, których przedmiotem są zadania edukacyjne dla uczniów,

[4] Oznaczenia [1–4] odnoszą się do poszczególnych etapów działania preparacyjnego nauczyciela w fazie preparacyjnej i dotyczą rysunków 2. i 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

w kontekście możliwości ich realizacji na zajęciach edukacyjnych oraz pracy własnej nauczyciela (faza preparacyjna o charakterze kontrolno-oceniającym, samokontrolno-samooceniającym), inaczej mówiąc – przewidywanie konsekwencji zaplanowanych działań [4].

Rysunek 2. przedstawia idealną, chciałoby się rzec – modelową – sytuację w procesie edukacji, w której faza preparacyjna nauczyciela pokrywa się czasowo z fazą preparacyjną uczniów, kiedy zarówno



Rysunek 2. Etapy preparacji nauczyciela w fazie preparacyjnej w perspektywie działania i procesu edukacyjnego

Objaśnienia: C – cel edukacyjny; P – przedmiot; Śr – środek edukacyjny; M – metoda; W – warunki; R – rezultat; Z – zadanie; N – nauczyciel; U – uczeń; k.-o. – bieżąca kontrola i ocena; sk.-so. – bieżąca samokontrola i samoocena; WNoWU – wiedza nauczyciela o wiedzy ucznia; WNoUU – wiedza nauczyciela o uczeniu się ucznia; WPR – wiedza programowa; WUoU – wiedza ucznia o sobie samym, o zasobie własnej wiedzy; WNoSS – wiedza nauczyciela o sobie samym.

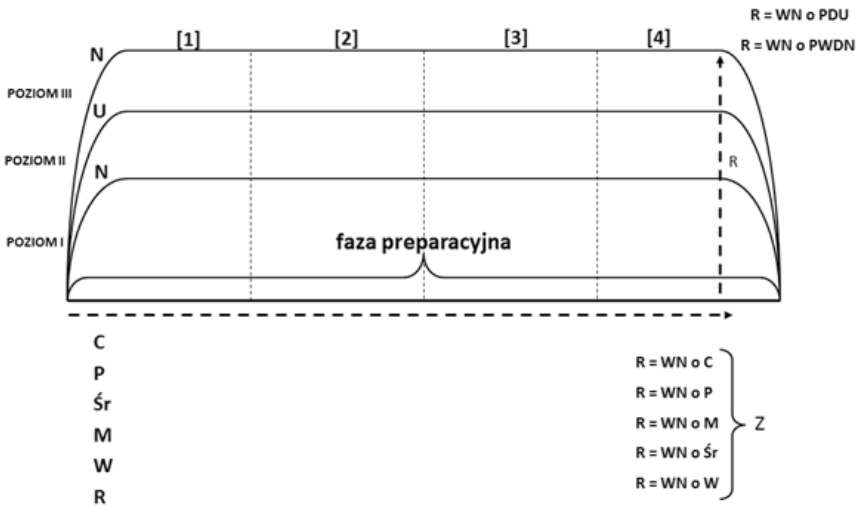
[1] faza preparacyjna o charakterze przedpreparacyjnym
[2] faza preparacyjna o charakterze preparacyjnym
[3] faza preparacyjna o charakterze realizacyjnym
[4] faza preparacyjna o charakterze kontrolno-oceniającym

Źródło: Opracowanie własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

nauczyciel, jak i uczniowie są współpodmiotami zadań i działań edukacyjnych.

Rysunek 3. ilustruje natomiast sytuację, kiedy fazy preparacyjnej doświadcza sam nauczyciel – celowo, wcześniej niż działania preparacyjne z uczniami, podejmując preparację zadań i całego procesu edukacyjnego (w tym nauczania i uczenia się). Po tych etapach fazy preparacyjnej nauczyciela następuje faza preparacyjna nauczyciela z uczniami.



Rysunek 3. Etapy preparacji nauczyciela w fazie preparacyjnej

Objaśnienia: C – cel edukacyjny; P – przedmiot; Śr – środek edukacyjny; M – metoda; W – warunki; R – rezultat; Z – zadanie; N – nauczyciel; U – uczeń; k.-o. – bieżąca kontrola i ocena; sk.-so. – bieżąca samokontrola i samoocena; WNoPDU – wiedza nauczyciela o przewidywanym działaniu ucznia; WNOPWDN – wiedza nauczyciela o przewidywanym własnym działaniu (nauczyciela); WNoC – wiedza nauczyciela o celu edukacyjnym; WNoP – wiedza nauczyciela o przedmiocie; WNoM – wiedza nauczyciela o metodzie; WNoŚr – wiedza nauczyciela o środku edukacyjnym; WNoW – wiedza nauczyciela o warunkach.

[1] faza preparacyjna o charakterze przedpreparacyjnym
[2] faza preparacyjna o charakterze preparacyjnym
[3] faza preparacyjna o charakterze realizacyjnym
[4] faza preparacyjna o charakterze kontrolno-oceniającym

Źródło: Opracowanie własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Specyfika działań preparacyjnych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko) polega również na współbieżnym realizowaniu wielu faz (i podfaz) preparacyjnych oraz kolejnych – realizacyjnych i kontrolno-oceniających. Odbywa się to odnośnie do różnych obszarów pracy pedagogicznej i organizacyjnej, a dotyczy:
– podstawy programowej i programu nauczania;
– planu pracy wychowawczo-profilaktycznej szkoły i planu pracy wychowawczej klasy;
– programu zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
– indywidulanych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Refleksyjny nauczyciel jako osoba podmiotowo podejmująca decyzje o kształcie procesu edukacyjnego dba o to, aby jego aktywność zaistniała we wszystkich fazach procesu edukacyjnego. Przy okazji jego podmiotowość może przyjmować różne zakresy (tabela 1.).

Tabela 1. Zakres podmiotowych działań nauczyciela skoncentrowanych na preparacji procesu nauczania i uczenia się uczniów

L.p.	Podmiotowe działania uczniów klas I–III	Zakres podmiotowości																		
		szeroki	przeciętny					wąski												
1.	określanie przedmiotu uczenia się	×	×	×	×	×	–	×	×	×	–	–	–	–	×	–	–	–		
2.	formułowanie i generowanie celów uczenia się	×	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		
3.	określanie zadań związanych z uczeniem się	×	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		
4.	określanie i dobór środków uczenia się	×	×	×	–	×	×	–	–	×	–	×	×	–	–	×	–	–		
5.	określanie i dobór metod uczenia się	×	×	–	×	x	×	–	–	–	–	–	×	×	–	–	×	–		
6.	określanie niezbędnych warunków do podejmowania uczenia się	×	×	×	×	×	×	×	×	–	×	×	–	×	–	–	–	×		

Objaśnienia: „x" – podejmowanie decyzji przez podmiot; „–" – brak decyzji

Źródło: Opracowanie własne.

Szeroki zakres podmiotowości oznacza podejmowanie przez nauczyciela decyzji co do wszystkich elementów działania dydaktycznego lub co do celu (najważniejszego elementu w strukturze

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

zadania i działania, wyznaczającego przebieg aktywności jednostki). Przeciętnym zakresem podmiotowości można określić podejmowanie decyzji co do trzech, czterech lub pięciu elementów działania edukacyjnego, z wyłączeniem celów i zadań, a wąskim – podejmowanie decyzji co do dwóch lub jednego elementu działania dydaktycznego. Aktywność ta odbywa się w fazie preparacyjnej. Nauczyciel ma w niej także szansę przyjąć rolę twórcy (autora) zadań edukacyjnych oraz „podzielenia się" swoją podmiotowością. W tym przypadku faza preparacyjna przyjmie postać kolejnych etapów. Jeśli będzie wynikać z projektów zgłaszanych przez dzieci, stanie się fazą realizacyjną (w fazie preparacyjnej), gdyż – przygotowując zadania edukacyjne dla uczniów, nauczyciel faktycznie realizuje zadania zlecone mu przez tychże uczniów (twórców i użytkowników), a rezultaty fazy kontrolno-oceniającej w fazie preparacyjnej będą służyły podjęciu ostatecznej decyzji o kształcie procesu edukacyjnego – udzieleniu zgody na realizację całego planu przez uczniów i samego nauczyciela. Oczywiście, tak może wyglądać praca w klasach, w których nauczyciel jest zainteresowany udziałem uczniów w aktywnym kreowaniu edukacji. Przykładem mogą być realizowane w praktyce znane koncepcje pedagogiczne, takie jak koncepcja Celestyna Freineta[5] czy metoda projektu[6], o potrzebie której mowa jest w podstawie programowej. Dzięki nim możliwe staje się wystąpienie poczucia sprawstwa u nauczyciela i postawy autonomii u uczniów. „Inaczej mówiąc, upodmiotowienie ucznia jest wyraźnie związane z upodmiotowieniem nauczyciela. Chodzi przede wszystkim o pogłębianie wiedzy merytorycznej i metodycznej związanej z profesją zawodu nauczyciela oraz głębszą autorefleksją, docenianiem własnej sprawności i rozumieniem potrzeby zaszczepienia motywacji wewnętrznej u uczniów"[7].

[5] C. Freinet: *Pisma wybrane. O szkołę ludową*. Przeł. H. Semenowicz. Wybór i oprac.: A. Lewin, H. Semenowicz. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

[6] M. Szymański: *O metodzie projektów. Z historii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa 2000; *Uczę metodą projektów*. Red. B.D. Gołębniak Warszawa 2002.

[7] J. Bałachowicz: *Cechy stylu działań edukacyjnych nauczyciela*. Rozdział 8. W: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Kraków 2018, s. 198.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Faza preparacyjna stanowi jednocześnie niezwykle cenny obszar dla badań pedagogicznych, mimo ogromnej trudności na tym polu, wynikającej z faktu, że właściwie rzadko możliwe jest zaobserwowanie, kiedy nauczyciel podejmuje mentalnie działania preparacyjne.

Często dzieje się tak, że praca umysłowa i działanie preparacyjne rozumiane jako działanie informacyjne mogą przebiegać i przebiegają równolegle w stosunku do innych, codziennych, by nie rzec – prozaicznych aktywności (czynności i działań) nauczyciela, pełniącego wiele ról w życiu prywatnym. Stosunkowo łatwo jest jednak stwierdzić, czy nauczyciel zrealizował działania preparacyjne, inaczej mówiąc – czy je przemyślał. Wskaźnikami tego, że rzeczywiście podjął działania preparacyjne mogą być – i to jest najłatwiejsze do stwierdzenia – aranżacja przestrzeni klasowej, zgromadzenie odpowiedniego zestawu środków (narzędzi i materiałów) do realizacji zadań edukacyjnych, dobre tempo i celowość zlecanych uczniom zadań itp. Wiele z nich przebiega w czasie realizowanych zadań z uczniami, a więc w ramach bieżącego procesu edukacyjnego. Natomiast, jak już wcześniej zasygnalizowałam, nie można dokładnie stwierdzić, kiedy nauczyciel podejmuje działania preparacyjne rozumiane jako działania informacyjne, gdyż odbywają się one w jego umyśle (miejscu zasadniczych działań przygotowawczych nauczyciela).

Na liście zadań stawianych współcześnie nauczycielom znajdują się wszystkie te, które w podstawie programowej są ujęte jako zadania szkoły: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”[8]. To także zapisy dotyczące konkretnych zadań w zakresie

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepeł-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

szeroko pojętej edukacji w szkole podstawowej i edukacji wczesnoszkolnej. Są one liczne, wymagają naprawdę dobrego przygotowania nauczycieli do realizacji wszystkich zadań skoncentrowanych na wspieraniu procesu nauczania, uczenia się i wychowania dzieci. Jak czytamy w podstawie programowej, do zdań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należą:

„1) wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
2) zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
3) wspieranie:
   a) aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się zmysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku,
   b) wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;
4) wybór (opracowanie) programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
5) planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie

---

nosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf, s. 11 [dostęp: 4.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;

6) zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;
7) organizacja zajęć:
   a) dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej),
   b) umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka,
   c) wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku,
   d) wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania,
   e) umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,
   f) wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka,
   g) wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych po-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

wiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska,

h) umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka;

8) organizacja przestrzeni edukacyjnej:
   a) ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągania celów edukacyjnych i wychowawczych,
   b) umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa,
   c) stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego;
9) współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka;
10) systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju;
11) systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się”[9].

[9] Ibidem.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zadań jest wiele. Nauczyciel jest rozliczany przede wszystkim z realizacji celów programowych. Jednak aby jego uczniowie je osiągnęli, musi podjąć wiele innych aktywności, które mają na celu stworzyć odpowiednie warunki całego skomplikowanego procesu edukacji. Zadania, jakie ma realizować, są zatem bardzo różnorodne. Aby je wykonać, nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany merytorycznie. Trzeba jednak stwierdzić, że szczególnie w „warunkach wielokulturowości często podejmuje działania w sytuacji nieprzejrzystej i złożonej. Warunki zdobywania wiedzy pedagogicznej różnią się zasadniczo od warunków jej zastosowania praktycznego. Nauczyciel w swych działaniach i decyzjach często wykracza poza repertuar znanych mu zasad albo działa wbrew nim. Musi tworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które potrzebne są do zinterpretowania niestandardowych sytuacji. Konieczny jest zatem namysł nad własnymi doświadczeniami, własną wiedzą, własną praktyką”[10] oraz kreatywność w podejściu do procesu edukacji.

Wśród czynników, które odgrywają istotną rolę w podejmowaniu przez nauczyciela działań przygotowawczych, można wyodrębnić np. społeczne oczekiwania wobec niego, to, jak jest postrzegany w miejscu pracy (szkole) przez innych nauczycieli, uczniów i rodziców, a także jego warsztat pracy oraz czas i przestrzeń edukacji.

W polskiej szkole formy współpracy z rodzicami mogą mieć tradycyjny charakter (znane od dawna, najczęściej inicjowane formy, nierzadko narzucane rodzicom przez nauczyciela, np. wywiadówki, zebrania, pomoc przy organizacji wycieczek i spotkań klasowych z udziałem dzieci), ale mogą też być inicjowane przez rodziców, co wynika między innymi z zapisów w statutach szkół. Rodzice mają swoje jasno określone prawa. Mogą zatem wpływać na decyzje nauczyciela odnośnie do pracy z ich dziećmi. Szczególnym przejawem narzucania swojego zdania jest wybór i zakres realizacji podręczników szkolnych, których zakup rodzice muszą sami sfinansować. Wymagają więc od nauczyciela całkowitej realizacji ich treści

[10] A. Szczurek-Boruta: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń 2014, s. 46.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

(w tym wypełnienia wszystkich zadań w zeszytach ćwiczeń), a to dzieje się bardzo często kosztem ewentualnych innych (innowacyjnych, kreatywnych) działań, które nauczyciel mógłby przygotować i zrealizować z dziećmi.

Warsztat pracy pedagoga to kolejny czynnik brany pod uwagę w fazie przygotowawczej działań edukacyjnych. Podobnie jak cały system edukacji, ulega on nieustannym przemianom – w miarę upływu lat w zawodzie, nauczyciel gromadzi coraz większą liczbę elementów składających się na swój warsztat pracy. Współcześnie nie są to już tylko zasoby materialne, jak np.: plansze edukacyjne, mapy, książki, przewodniki metodyczne, programy edukacyjne, komplety materiałów biurowych, ale także elementy budujące tak zwany warsztat multimedialny nauczyciela, w tym umiejętności pozwalające mu gromadzić i wykorzystywać zasoby multimedialne, informatyczne. Warsztat ten nabiera coraz większego znaczenia także w kształceniu studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli, a niektóre wyższe uczelnie włączają go do kwalifikacji zawodowych jako kierunek studiów.

Czas i przestrzeń to czynniki, które refleksyjny nauczyciel bierze pod uwagę, organizując proces edukacji, gdyż zdaje sobie sprawę z faktu, że zarówno właściwy czas, jak i odpowiednia przestrzeń edukacji sprzyjają wytworzeniu się optymalnego klimatu dla uczenia się w klasie. Zastanawiając się nad przygotowaniem zajęć edukacyjnych w kontekście czasu, nauczyciel zwykle bierze pod uwagę:
- etap rozwojowy uczniów i ich wiek (od 6–7 do 9–10 lat), a w związku z tym etap kształcenia (klasa I, II lub II);
- porę dnia, dzień tygodnia, porę roku, początek lub koniec roku szkolnego, pierwszy lub drugi semestr roku szkolnego;
- określony cykl fizyczny, psychiczny czy biologiczny własny i uczniów (i wynikające z niego samopoczucie własne i uczniów);
- aktualną fazę działania edukacyjnego (faza preparacyjna, faza realizacyjna, faza kontrolno-oceniająca) oraz aktualną fazę uczenia się (wstępną, odbioru informacji, przetwarzania informacji, przechowywania informacji, przekazywania informacji)[11];

[11] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*..., s. 57–61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– określoną ilość czasu (wystarczającą lub niewystarczającą), a w związku z tym – poczucie władania czasem (realizowanie danych zadań w określonym czasie);
– charakter czasu (liniowy, współbieżny)[12].

Nauczyciel organizuje proces edukacyjny w wyznaczonej, klasowej i szkolnej przestrzeni, za którą jest odpowiedzialny. Jej konkretne cechy – wymogi, które ma spełnić szkoła i nauczyciel – ujmują kolejne zapisy podstawy programowej:

„Klasa w edukacji wczesnoszkolnej powinna być przestrzenią umożliwiającą swobodny ruch, pracę w różnorodnych grupach, przy stołach, a także na odpowiednio przygotowanej podłodze (np. na dywanie, wykładzinie). Wyposażenie klasy w meble potrzebne do zajęć nie powinno ograniczać uczniom możliwości przyjmowania różnorodnych pozycji ciała w trakcie nauki i zabawy. Krzesła, stoły i meble, a także tablice, wykładziny czy dywan umożliwiają zarówno pracę w pełnym zespole, jak i pracę w małych grupach, z możliwością indywidualizacji i dostosowaniem zajęć także dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zagospodarowanie przestrzeni umożliwia skupienie uwagi uczniów, rozwijanie różnorodnej aktywności, a także możliwość odpoczynku. Sala do zajęć wyposażona jest w urządzenia techniczne, których parametry informują o możliwości stosowania urządzenia w edukacji, np. tablica interaktywna o charakterze pasywnym, oświetlenie zbliżone do naturalnego światła.

Sala do zajęć wyposażona jest także w narzędzia i środki dydaktyczne ze szczególnym uwzględnieniem dużej liczby atrakcyjnych elementów manipulacyjnych, przeznaczonych do samodzielnego eksperymentowania i uczenia się zgodnego z preferowanymi zdolnościami poznawczymi.

Nauczyciel ma dostęp do różnorodnych narzędzi i pomocy umożliwiających przeprowadzanie zajęć ruchowych, muzycznych, plastycznych lub technicznych, np. piłki, skakanki, woreczki, słupki, grzechotki.

[12] E. Hall: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa 1978.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

W sali do zajęć powinna znajdować się tablica gładka z liniaturą lub siecią kwadratową umożliwiającą dziecku naukę pisania. Nauczyciel dobiera środki i narzędzia dydaktyczne do sali zgodnie z potrzebami oddziału i specyfiką stosowanych metod. Wyposażenie sali umożliwia prezentację wytworów pracy uczniów, np. sztalugi, parawany, instalacje, tablice korkowe itp.

Nauczyciel odpowiada za taką aranżację sali do zajęć, która umożliwia i zachęca dzieci do samodzielnego poszukiwania i odkrywania wiedzy. Wystrój sali ma charakter zmienny, odzwierciedla aktualną tematykę pracy dzieci. Zawiera elementy przygotowane przez nauczyciela i uczniów. Nauczyciel usuwa zbędne elementy dekoracji sali i pomoce dydaktyczne, które aktualnie nie służą realizacji programu. Dba, aby wystrój sali stwarzał optymalne warunki uczenia się. Aranżacja wnętrza, począwszy od ustawienia mebli, a także elementów dekoracji, umożliwia pracę metodą wybraną przez nauczyciela”[13].

Przestrzeń klasy jest naturalną przestrzenią, w której kształtują się kompetencje uczniów, a te z kolei „[…] budują osobowość ucznia, pozwalają mu odnajdować się w nowych sytuacjach i tworzyć udane relacje interpersonalne”[14]. Zadaniem nauczyciela pozostaje zapewnienie optymalnego środowiska dla uczenia się[15].

Nauczyciel powinien uruchomić, jak pisze Renata Michalak, tak zwany mechanizm życzliwego koła, czyli taki typ codziennych spotkań z uczniami, aby ich wzajemne zachowania pozostawały w czytelnym, pozytywnym i korzystnym dla obu stron związku. W takiej relacji świadomość nauczyciela obejmuje:

– wątek edukacyjny, związany wprost z realizacją zadań programowych;
– wątek grupowy, związany z prowadzeniem klasy jako całości – grupy żyjącej własnym życiem i z własnymi regułami funkcjonowania w niej;

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej…, s. 58.

[14] D. Szumna, M. Kalandyk: *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się – cz. 2*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 3, s. 3.

[15] Zob. https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-tom1.pdf, s. 18 [dostęp: 30.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– wątek indywidualny, związany ze stymulowaniem do zmiany poszczególnych osób w klasie[16].

Taki nauczyciel, określany mianem nauczyciela aktywizującego, ma być otwarty nie tylko na dziecko, ale i na siebie samego. Oznacza to, że „powinien dążyć do samodoskonalenia, dbać o swój rozwój intelektualny, poszerzać wiedzę merytoryczną i kompetencje w tym zakresie, rozwijać własne cechy osobowości niezbędne do pracy z uczniami w klasach początkowych – być osobą innowacyjną, otwartą na nowości, różnorodność, niezgodność i sprzeczność oraz konflikty i problemy. Powinien ujmować zagadnienia i tematy w kategoriach możliwości i prawdopodobieństwa, poszukiwać i śledzić zmiany w otoczeniu oraz podejmować ryzyko”[17].

Podsumowując, warto zauważyć, jak wielkie i znaczące są te wszystkie zadania dla początkującego nauczyciela, który do tej pory znał praktykę szkolną z zajęć próbnych i z praktyk w szkołach, a teraz, jako nauczyciel stażysta, rozpoczyna karierę szkolną. Nagle, mimo kilkuletniego przygotowania do pracy w zawodzie, przeżywa szok zderzenia teorii z praktyką[18], związany z codziennymi zadaniami, które bardzo często wymagają odrębnego wsparcia ze strony kolegów z grona pedagogicznego, ale przede wszystkim z potrzebą dokonywania refleksji i autorefleksji, działań leżących u podstaw profesji nauczycielskiej.

---

[16] R. Michalak: *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań 2004, s. 56.

[17] Ibidem, s. 58.

[18] M. Viteckova , M. Prochazka, Z. Gadusova, E. Stranovska: *Identifying novice teachers' needs – the basis for novices' targeted support*, s. 7731, https://www.researchgate.net/publication/311362696_IDENTIFYING_NOVICE_TEACHER_NEEDS_-_THE_BASIS_FOR_NOVICES'_TARGETED_SUPPORT/link/5a2b1a6145851552ae7a87a2/download [dostęp: 15.10.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Rozdział 5

Autorefleksja w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

5.1. Istota autorefleksji w pracy nauczyciela

Poproszeni o zdefiniowanie pojęcia autorefleksji nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej odpowiedzieli w różnorodny sposób. Ich definicje, będące wskaźnikami tego, czy faktycznie są świadomi wagi dokonywania tego specyficznego badania własnego działania, w 28,2% przypadków (132 definicje), można uznać za prawidłowe. Jednak aż 336 definicji (71,8%) najczęściej nie w pełni oddaje zakres definiowanego pojęcia. Dotyczy to zazwyczaj jednego lub kilku wybranych cech nauczycielskich czynności i działań. Takie właśnie ujęcia pozwalają wyodrębnić różne ich kategorie i zorientować się, co tak naprawdę jest dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej najważniejsze w ich pracy z uczniami. Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można wyróżnić definicje, które w większości dotyczą refleksji nauczyciela w związku z przeprowadzonymi zajęciami edukacyjnymi. Są to definicje:

1) o charakterze prakseologicznym, w których autorefleksja:

> [...] to spojrzenie na swoje osiągnięcia i pracę, jaką nauczyciel włożył w przygotowanie się i prowadzenie zajęć. Nauczyciel w trakcie zaplanowanych czynności może zauważyć, co wyszło dobrze, a co należy poprawić;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

[…] jest zastanowieniem się nad własnym postępowaniem, jego kierunkiem, celowością, słusznością. To rozmyślanie nad swoją pracą po to, aby ją doskonalić, ulepszyć;

[…] jest zastanowieniem się samego nauczyciela nad własnymi działaniami edukacyjnymi, tj. przez tworzenie konspektów (chodzi o sposoby realizacji, dobór metod, formułowanie celów itp.), ocenę efektów działań, zadowolenie uczniów;

[…] to cały proces kontrolowania siebie w pracy. Pozwala ona na sprawdzenie skuteczności swoich działań i zamierzeń;

[…] jest przemyśleniem, przeanalizowaniem tego, co się zrobiło lub ma zamiar zrobić; wyciągnięciem wniosków;

[…] to refleksja nauczyciela nad wykonaną pracą – analiza jego działań pod kątem doboru metod, form i środków dydaktycznych oraz analiza efektywności wprowadzanych działań – czy założone cele zostały zrealizowane i osiągnięte;

2) o charakterze metodycznym:

[…] refleksja nad sposobem zrealizowania treści programowych, nad zastosowaniem metod, środków, czy były one odpowiednio dobrane;

[…] krytyczna interpretacja działania własnego, ocena efektywności własnej pracy, prowadzenie zeszytu z zapisanymi innymi pomysłami już zrealizowanych treści;

3) o charakterze filozoficznym:

[…] przemyślenia, rozmyślanie, zastanawianie się nad egzystencją i wszystkimi innymi rzeczami, problemami;

4) o charakterze psychologicznym:

[…] to ważny bodziec;

5) nawiązujące do teorii informacji:

[…] informacja, jaką otrzymuje nauczyciel po wykonaniu swojej pracy; dowiaduje się, czy jego metody i formy pracy były odpowiednio dobrane do pracy z dziećmi;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

6) o charakterze podmiotowym:

> [...] przemyślenia nauczyciela na temat pracy;
>
> [...] czynność, którą wykonujemy automatycznie, bez zastanowienia;

7) związane z indywidualnym rozwojem nauczyciela w aspekcie pracy z uczniami, współpracy z innymi osobami, modyfikowaniem działań pedagogicznych, dokształcaniem:

> [...] rozmyślanie na temat pracy z dziećmi, zastanawianie się nad swoją osobą oraz podejściem do dzieci; analizowanie swoich metod pracy w odniesieniu do rozwoju i postępów uczniów;
>
> [...] refleksja nad swoją pracą – nad metodami stosowanymi w pracy, współpracą z uczniami, rodzicami oraz innymi nauczycielami;
>
> [...] ocena własnej pracy, poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań pedagogicznych;
>
> [...] ocena własnej pracy, postępów w pracy i rozwoju zawodowego;
>
> [...] umiejętność poznania własnych możliwości – jeżeli zauważamy brak wiedzy w jakiejś dziedzinie, powinno to być sygnałem do dokształcania;
>
> [...] ocena samego siebie, podnoszenie swoich kwalifikacji poprzez szkolenia, studia.

W kontekście omówionych wcześniej aspektów rzeczywistej autorefleksji nauczyciela oraz jego aktywności w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniajacej działania edukacyjnego (procesu edukacyjnego), na uwagę zasługuje wypowiedź jednej z nauczycielek, według której autorefleksja nauczyciela to:

> [...] nieustanne planowanie, zastanawianie się nad zajęciami, praca nad sobą, dążenie do samorealizacji.

Takie definiowanie autorefleksyjnej postawy jest cechą nauczyciela-nowatora, osoby nieustannie zastanawiającej się nad doskonaleniem procesu edukacyjnego – przed, w trakcie i po każdych zajęciach edukacyjnych. Stanowi cechę nauczyciela rozliczającego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

nie tylko uczniów z postępów dotyczących realizacji celów i treści programowych, ale przede wszystkim – samego siebie na każdym etapie (w każdej fazie) swojej pracy pedagogicznej. Charakteryzuje także każdego nauczyciela z powołania, dla którego autorefleksja jest nieodłącznym elementem pracy. Jak pisze jedna z badanych nauczycielek:

> […] bez zastanawiania się nad swoją pracą, sytuacjami szkolnymi, praca nie ma głębszego sensu.

Definiując autorefleksję, nauczyciele posługiwali się wieloma określeniami. Ich zestawienie w formie alfabetycznego wykazu uzupełnia podjętą analizę i interpretację dotyczącą rozumienia tego pojęcia. Zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej autorefleksja w pracy nauczyciela to:

analiza
bodziec
czynność automatyczna
forma skupienia
krytyczna interpretacja
myślenie
nabranie przekonania, że
naturalny głos
nieustanne planowanie
pochylenie się nad własną pracą
podsumowanie;
podwyższanie jakości kształcenia
postawa nauczyciela
poznawanie
proces kontrolowania siebie
przemyślenie
rachunek sumienia
refleksja
rozliczenie się
rozmyślanie
samodzielna ocena
sens i celowość
siła napędowa
sposób ewaluacji
umiejętność przyznania się do błędu
wejście w głąb siebie
zadanie sobie pytania
zastanawianie się
zdanie sobie sprawy z

Przedstawiona lista określeń autorefleksji w pracy nauczyciela ujmuje większość czynności i działań pedagoga związanych z jego samodzielną pracą umysłową na podstawie dostępnych informacji dotyczących jego aktywności w trzech fazach działania oraz całego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

procesu edukacyjnego. W niniejszym opracowaniu zostały ukazane w kolejności alfabetycznej, jednak możliwe byłoby ich uporządkowanie także w odniesieniu do całego procesu edukacyjnego i wyodrębnionych faz działania edukacyjnego: preparacyjnej („zadanie sobie pytania", „zastanawianie się"), realizacyjnej („proces kontrolowania siebie", „zdanie sobie sprawy z") i kontrolno-oceniającej („podsumowanie", „nabranie przekonania, że").

5.2. Rzeczywiste czynności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w związku z przygotowaniem procesu edukacyjnego

Aby prawidłowo przygotować kolejne zadania edukacyjne dla uczniów, co w konsekwencji rzutuje na kształt procesu edukacyjnego, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej muszą wykonać wiele czynności związanych z:
– określeniem celów edukacyjnych;
– doborem przedmiotu zadań edukacyjnych;
– doborem metod dydaktycznych;
– doborem środków dydaktycznych;
– organizacją warunków realizacji zadań edukacyjnych;
– określeniem, na czym ma polegać kontrola i ocena rezultatów zadań edukacyjnych.

W tym celu badani nauczyciele, nazywając realnie podejmowane przez siebie czynności, posłużyli się następującymi operatorami, których lista została ułożona w kolejności alfabetycznej:

analizować
angażować
brać pod uwagę
być kreatywną
czytać
dbać
dekorować
diagnozować
dobierać
doceniać
dokonać aproksymacji
dokonać ewaluacji
dokonać samooceny
dokształcać się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

dopasować
dopracować
dostarczyć
dostosować
drukować
dyskutować
dzielić
formułować
gromadzić
indywidualizować
inspirować się
integrować
kierować się
koncypować
konstruować
konsultować
kontrolować
korygować
korzystać
kserować
kupować
modyfikować
myśleć
nagradzać
obserwować
oceniać
odnosić się
odpytywać
odwoływać się
oglądać
określić
omawiać
opracować
oprzeć się
organizować
orientować się
patrzeć
pisać
planować
pochwalić
podchodzić
podsumować
poprawiać
porównywać
poszerzać
poszukiwać
powiązać
powtarzać
poznawać
pracować
projektować
przearanżować
przeglądnąć
przemyśleć
przeprowadzać
przeszukiwać
przewidzieć
przygotować się
przygotowywać
pytać
realizować
robić
rozmawiać
rozplanować
rozpoznać
rozwiązać
różnicować
sięgać
skupić się
sporządzić

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

sprawdzać
stosować
otrzymać
studiować
stworzyć
szukać
traktować
tworzyć
uatrakcyjniać
udzielać
układać
ułatwić
umilić
urozmaicać
ustalać
ustawiać
uwzględniać
uzupełniać
weryfikować
włączać
wpisywać
wprowadzać
wstawić
wybierać
wykonywać
wykorzystać
wyłaniać
wymyślić
wypisywać
wyposażyć
wyszukiwać
wyznaczyć
zachęcić
zadawać
zainteresować się
zapewnić
zapoznać się
zapoznawać
zapraszać
zaprojektować
zasięgnąć
zastanawiać się
zaznajomić się
zbierać
zgłębić
zgromadzić
zmieniać
znaleźć
zorganizować
zróżnicować
zweryfikować
zwracać uwagę na

Powyższe zestawienie jednoznacznie wskazuje na różnorodność czynności, jakie podejmują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Zawiera ono operatory o charakterze zarówno ogólnym, jak i bardzo szczegółowym. Lista obejmuje wyłącznie poprawnie udzielone odpowiedzi badanych nauczycieli na pytanie o ich aktywność podejmowaną w związku z przygotowaniem zadań edukacyjnych i całego procesu edukacyjnego. Okazuje się, że sztukę tę opanowało tylko około 50% z nich, gdyż prawidłowo potrafi:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– określić cele edukacyjne – 174 (38%) nauczycieli;
– dobrać przedmiot zadań edukacyjnych – 274 (59%) nauczycieli;
– dobrać metody dydaktyczne – 222 (47%) nauczycieli;
– dobrać środki dydaktyczne – 230 (49%) nauczycieli;
– zorganizować odpowiednie warunki do realizacji zadań edukacyjnych – 230 (49%) nauczycieli;
– określić, na czym ma polegać kontrola i ocena rezultatów zadań edukacyjnych – 252 (54%) nauczycieli.

Planowanie zadań edukacyjnych zwykle zaczyna się od określenia ich celów. Aby to zrobić, nauczyciele wymieniają podejmowane przez siebie czynności, podając np. takie operatory:

czytać
diagnozować
dobierać
formułować
integrować
kierować się
koncypować
konsultować
korzystać
myśleć
obserwować
odwoływać się
oglądać
określić
opracować
oprzeć się na
patrzeć na
pisać
planować
poszerzać
poznawać
projektować
przeglądać
przemyśleć
przygotowywać
realizować
rozpoznać
sięgać
sporządzić
sprawdzić
stosować
studiować
tworzyć
ustalać
wybierać
wykorzystać
wyłaniać
wypisywać
zapoznać się z
zasięgnąć
zastanowić się
zaznajomić się
zweryfikować
pracować
zwracać uwagę na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Najbardziej interesujące wypowiedzi nauczycieli w tym zakresie przedstawia zestawienie 1[1].

Zestawienie 1. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do określania celów edukacyjnych

Cel wybieram zgodnie z podstawą programową.
Wybieram je z podstawy programowej.
Analizuję wymogi i podstawę programową.
Myślę i planuję.
Przeglądam literaturę.
Określam cele na podstawie tematyki tygodnia. Jakie słownictwo i zwroty dzieci powinny poznać. Uczę angielskiego.
Czytam i analizuję program nauczania.
Czytam podstawę programową i treści programowe oraz podręcznik i ćwiczenia – propozycje autorów.

Planowanie zadania edukacyjnego obejmuje także określenie jego przedmiotu. Aby nazwać czynności podjęte przez siebie w procesie dobierania przedmiotu zadań edukacyjnych, nauczyciele użyli następujących operatorów:

analizować
brać pod uwagę
czytać
diagnozować
dobierać
dokształcać się
dopasować
dostosować
kierować się
korzystać
obserwować
odwoływać się
określić
opracować
orientować się
otrzymać
pisać
porównywać
powiązać
poznawać

[1] Przywołując wypowiedzi nauczycieli, podaję je każdorazowo w oryginalnym brzmieniu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

pracować
przeglądać
przemyśleć
pytać
realizować
rozpoznać
sięgać
sprawdzać
studiować
szukać
tworzyć
ustalać
uwzględniać
wybierać
wykorzystać
wyszukiwać
zainteresować się
zapoznać się z
zaznajomić się
zgłębić
znaleźć

Kolejne przykładowe wypowiedzi nauczycieli dotyczą właśnie tej kwestii (zestawienie 2.).

Zestawienie 2. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do określania przedmiotu zadań edukacyjnych

Przedmiot dopasowuję do wybranych celów, zastanawiam się też nad możliwościami uczniów.

Dopasowuję go do celu.

Sprawdzam cel i dostosowuję przedmiot.

Szukam.

Uwzględniam potrzeby uczniów na podstawie IPET.

Dobieram przedmiot zadań edukacyjnych na podstawie tematyki, a także umiejętności i upodobań dzieci.

Z programu wybieram to, co konkretnie chcę uzyskać (wypracować) danego dnia, tygodnia.

Analizuję swoje doświadczenie oraz propozycje autorów podręcznika i ćwiczeń.

Z kolei wśród operatorów użytych przez nauczycieli odnośnie do czynności, jakie podejmują w związku z doborem metod dydaktycznych, znalazły się:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

analizować
brać pod uwagę
czytać
dobierać
dopasować
dostosować
inspirować się
kierować się
korzystać
obserwować
odwoływać się
określić
patrzeć na
pisać
poszukiwać
poznać
przeglądać
przemyśleć
pytać
rozmawiać
rozwiązać
sięgać
sprawdzać
stosować
studiować
stworzyć
szukać
ustalać
wybierać
wykorzystać
wyszukiwać
zainteresować się
zapoznać się z
zastanawiać się
zbierać
zwracać uwagę na

Następny przykład (zestawienie 3.) zawiera wybrane wypowiedzi nauczycieli na temat planowania metod dydaktycznych.

Zestawienie 3. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do doboru metod dydaktycznych

Wybieram takie metody, które umożliwiają mi najbardziej efektywne zajęcia.

Analizuję cel, przedmiot i wybieram metodę.

Analizuję literaturę i wybieram taką, która pasuje do celu i przedmiotu.

Wymyślam.

Zapoznaję się z poziomem funkcjonowania uczniów, doborem metod, które aktywizują uczniów.

Dobieram metodę adekwatnie do sytuacji zadaniowej. Biorę pod uwagę te, które dzieci lubią najbardziej, ale wprowadzam również nowe.

Analizuję literaturę fachową. Wybieram metody, które pozwolą mi najlepiej zrealizować cele.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

> Pytam uczniów o ich zainteresowania i obserwuję ich aktywność, możliwości placówki i własne.

Jak wiadomo, dzięki dobrze dobranym i zastosowanym metodom oraz właściwym środkom dydaktycznym skuteczność procesu nauczania i uczenia się może osiągnąć wysoki poziom. W ramach udzielonych odpowiedzi na temat doboru środków dydaktycznych nauczyciele użyli następujących operatorów:

analizować
dobierać
dokształcać się
dostarczyć
dostosować
gromadzić
kierować się
korzystać
kserować
kupować
obserwować
odwołać się
opracować
pisać
planować
poszukiwać
poznać
przeglądać
przemyśleć
przeszukiwać
przygotować
pytać
rozpoznać
sprawdzać
stosować
stworzyć
szukać
tworzyć
ustalać
wybierać
wykonywać
wykorzystać
wyszukiwać
zapoznać się z
zastanawiać się

Zestawienie 4. ilustruje wypowiedzi nauczycieli na temat doboru środków dydaktycznych.

Zestawienie 4. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do doboru środków dydaktycznych

> Sprawdzam własne możliwości oraz dostęp do tych środków.
>
> Wybieram je zgodnie z wybranymi metodami.
>
> Wybieram pasujące do ww. elementów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przygotowuję.

Przeglądam posiadane materiały, zasoby Internetu.

Najczęściej poszukuję piosenek w języku angielskim w Internecie, gdzie znajduję również inne pomoce typu obrazki, karty etc. lub tworzę je sama.

Analizuję, jakie pomoce dydaktyczne są w placówce, jakie muszę stworzyć lub zakupić; analizuję poziom grupy i do nich muszą być dostosowane.

Poznaję zasoby i możliwości placówki, własne, uczniów.

Swoistym uzupełnieniem listy czynników optymalizujących organizację procesu edukacyjnego, w tym zadań edukacyjnych, są warunki ich realizacji. Określając je, nauczyciele użyli następujących operatorów:

analizować
angażować
brać pod uwagę
dbać
dobierać
dokonać aproksymacji
dopracować
dostosować
kierować się
korygować
korzystać
obserwować
odwołać się
oprzeć się na
pisać
planować
poznać
przearanżować
przewidzieć
przygotować
przygotować się
realizować
rozmawiać
skupić się nad
sprawdzać
stworzyć
szukać
układać
ustalać
ustawiać
uwzględniać
wybierać
wykorzystać
wymyślić
wyposażyć
zapewnić
zapoznać się z
zaprojektować
zastanawiać się
zgromadzić
zmieniać
zorganizować
zróżnicować
zwracać uwagę na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Organizację odpowiednich warunków realizacji zadań edukacyjnych ilustrują wypowiedzi nauczycieli ujęte w zestawieniu 5.

Zestawienie 5. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do organizacji warunków dla realizacji zadań edukacyjnych

Dopasowuję warunki do ważniejszych ustaleń.
Tak organizuję przestrzeń, żeby ułatwiała realizację celu.
Wcześniej organizuję zaplanowane warunki, wcześniej planuję najbardziej optymalne warunki.
Przygotowuję, sprawdzam.
Staram się, aby stworzyć warunki do pracy w dobrej atmosferze.
Przygotowuję materiały w domu. Przygotowuję salę oraz pomoce przed zajęciami.
Warunki pracy mają być takie, by dziecko opanowało materiał – nie tylko naświetlona i wywietrzona sala, lecz także dobór w pary, grupy; planowanie wyjść.
Analizuję plan lekcji, obserwuję pogodę, prognozy pogody.

Każde zadanie edukacyjne kończy się kontrolą i oceną rezultatów. Przewidując sposoby kontroli i oceny rezultatów zaplanowanych zadań edukacyjnych, nauczyciele użyli następujących operatorów:

analizować
brać pod uwagę
dbać
doceniać
dokonać ewaluacji
dokonać samooceny
dostosować
dyskutować
indywidualizować
kierować się
kontrolować
korzystać
nagradzać
obserwować
odnosić się do
odpytywać
odwołać się
omawiać
oprzeć się na
organizować
pochwalić
podchodzić do
podsumować
poprawiać
porównywać
powtarzać

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

poznać
przeprowadzać
przeszukiwać
przygotować
pytać
robić
rozmawiać
sięgać
sporządzić
sprawdzać
stosować
traktować
tworzyć
ustalać
włączać
wprowadzać
wstawić
wybierać
wykonywać
wykorzystać
zachęcić
zaprosić
zastanawiać się
zbierać
zwracać uwagę na

Najciekawsze wypowiedzi nauczycieli przewidujących swoją aktywność w zakresie kontroli i oceny rezultatów zadań edukacyjnych ukazuje zestawienie 6.

Zestawienie 6. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do planowanej kontroli i oceny rezultatów zadań edukacyjnych

Na bieżąco kontroluję i oceniam, po zrealizowanych zajęciach niekiedy uczniowie sami się oceniają.

Przygotowuję różne formy sprawdzające wiedzę i umiejętności.

Analizuję efekty osiągnięte przez uczniów, sprawdzam i w razie potrzeby ukierunkowuję na odpowiedni tok myślenia.

Zbieram prace, oceniam, udzielam pochwał, wpisuję do dziennika.

Pytam, stosuję quizy sprawdzające, czy cele zostały zrealizowane.

Wprowadzam ćwiczenia, zabawy powtarzające i utrwalające.

Tworzę karty pracy – kontroluję; każdego dnia podsumowuję z uczniami miniony dzień; tworzę zagadki, odpytuję, zadaję zadania domowe i sprawdzam regularnie.

Poprawiam prace uczniów, odpytuję, organizuję wystawy prac, omawiam prace indywidualnie z danym uczniem, zapraszam na zajęcia dodatkowe.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Wszystkie przedstawione listy operatorów stanowią bardzo interesujący materiał źródłowy dotyczący deklarowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej czynności podejmowanych w fazie preparacyjnej (przygotowawczej) danego działania, a nawet całego procesu edukacyjnego. W tej fazie odbywa się najbardziej aktywne i twórcze działanie nauczycieli, o których to cechach decyduje liczba decyzji oraz rodzaj namysłu nad poszczególnymi elementami zadania edukacyjnego (działania, procesu). Nawiązując do tabeli 1. w rozdziale czwartym, można stwierdzić, że jeśli nauczyciele sami określali, czy generowali cele edukacyjne, to znaczy, że prezentowali najszerszy zakres podmiotowości. Jeśli poprzestawali tylko na kilku elementach (od trzech do pięciu), decydowali o procesie edukacyjnym, przejawiając podmiotowość w średnim zakresie, a jeśli tylko na jednym lub dwóch – w wąskim. Oczywiście, z punktu widzenia omawianej problematyki autorefleksji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, najbardziej pożądana byłaby sytuacja, w której nauczyciele byliby autentycznymi twórcami, użytkownikami i wykonawcami zadań edukacyjnych, to znaczy sami, nie korzystając z gotowych podpowiedzi zawartych w przewodnikach metodycznych, umieliby zaprojektować owe zadania (uwzględniające w swojej strukturze wszystkie elementy, a więc: cel, przedmiot, metody, środki, warunki i ewentualnie – rezultaty, czyli wcześniej zaplanowane cele). Wśród 468 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej tylko 60 osób (12,82%) potrafiło określić swoją aktywność w związku z zaplanowaniem i przygotowaniem zadań edukacyjnych w zakresie wszystkich elementów tych zadań (procesu edukacyjnego). Oto przykłady ilustrujące tę kwestię (przykłady 1–8):

Przykład 1. Wypowiedzi nauczyciela nr 1 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*rozpoznanie potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci, gromadzenie informacji o dzieciach*
dobór przedmiotu:	*rozpoznanie zainteresowań i uzdolnień dzieci*
dobór metod:	*analizowanie skuteczności dobranych metod dydaktycznych*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

dobór środków:	*rozpoznanie atrakcyjności dobranych środków dydaktycznych*
organizacja warunków:	*obserwacja dzieci, korygowanie warunków pracy dzieci*
kontrola i ocena rezultatów:	*dokonanie samooceny, ewaluacja zajęć przez dzieci*

Przykład 2. Wypowiedzi nauczyciela nr 2 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*cel wybieram zgodnie z podstawą programową*
dobór przedmiotu:	*przedmiot dopasowuję do wybranych celów, zastanawiam się nad możliwościami uczniów*
dobór metod:	*wybieram takie metody, które umożliwiają mi najbardziej efektywne zajęcia*
dobór środków:	*sprawdzam własne możliwości oraz dostęp do tych środków*
organizacja warunków:	*dopracowuję warunki do wcześniejszych ustaleń*
kontrola i ocena rezultatów:	*na bieżąco kontroluję i oceniam, po zrealizowanych zajęciach niekiedy uczniowie sami się oceniają*

Przykład 3. Wypowiedzi nauczyciela nr 3 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*analizuję podstawę programową i wymogi edukacyjne*
dobór przedmiotu:	*sprawdzam i dopasowuję do celów*
dobór metod:	*wybieram z godnie z założonym celem*
dobór środków:	*wybieram z dostępnych środków i pomocy*
organizacja warunków:	*sprawdzam, czy są odpowiednie do wcześniej założonych efektów*
kontrola i ocena rezultatów:	*kontroluję na bieżąco działania uczniów, analizuję otrzymane rezultaty*

Przykład 4. Wypowiedzi nauczyciela nr 4 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*wybieram je z podstawy programowej*
dobór przedmiotu:	*dopasowuję go do celu*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

dobór metod:	*analizuję cel, przedmiot i wybieram odpowiednią metodę*
dobór środków:	*wybieram je zgodnie z wybranymi metodami*
organizacja warunków:	*tak organizuję przestrzeń, żeby ułatwiała realizacje celu*
kontrola i ocena rezultatów:	*przygotowuję różne formy sprawdzające wiedzę i umiejętności*

Przykład 5. Wypowiedzi nauczyciela nr 5 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*myślę, planuję*
dobór przedmiotu:	*szukam*
dobór metod:	*wymyślam*
dobór środków:	*przygotowuję*
organizacja warunków:	*przygotowuję, sprawdzam*
kontrola i ocena rezultatów:	*zbieram prace, oceniam, udzielam pochwał, wpisuję do dziennika*

Przykład 6. Wypowiedzi nauczyciela nr 6 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*przeglądam program nauczania realizowany przez szkołę, aby realizować najważniejsze jego zagadnienia*
dobór przedmiotu:	*wybieram przedmioty aktualnie najbliższe uczniom, aby edukacja przebiegała w najbardziej przystępnej formie*
dobór metod:	*dobieram metody aktywizujące odbiór i uatrakcyjniające wzajemną interakcję*
dobór środków:	*wykorzystuję dostępne środki dydaktyczne w klasie, inspiruję się możliwościami, jakie oferuje nam współczesny rozwój technologiczny*
organizacja warunków:	*korzystam z wieloletniego doświadczenia*
kontrola i ocena rezultatów:	*stawiam na ogólne zalecenia oceniania wyników pracy uczniów, co jest dla mnie wskazówką, czy podołałam wyzwaniom edukacji*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przykład 7. Wypowiedzi nauczyciela nr 7 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*poznanie uczniów i potrzeb edukacyjnych*
dobór przedmiotu:	*logiczne powiązanie tematyki, treści z wartościami – przemyślenie*
dobór metod:	*poszukiwanie metod aktywnych*
dobór środków:	*poszukiwanie nowych, aktualnych, ciekawych środków, samodokształcanie się w ich obsłudze*
organizacja warunków:	*zróżnicowanie grup podczas zajęć – tworzenie zespołów dwójkowych, czwórkowych itd.*
kontrola i ocena rezultatów:	*uczenie dzieci umiejętności dokonywania samooceny*

Przykład 8. Wypowiedzi nauczyciela nr 8 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego

określenie celu:	*podstawą jest obserwacja uczniów oraz podstawa programowa*
dobór przedmiotu:	*poznaję uczniów, ich potrzeby, zainteresowania, aby temat był interesujący*
dobór metod:	*aby w jak najlepszy sposób przedstawić treści nauczania związane z danym tematem, poszukuję w literaturze, korzystam z doświadczeń innych*
dobór środków:	*dobieram środki dydaktyczne w taki sposób, aby jak najbardziej różnorodnie przedstawić temat i wiadomości z nim związane*
organizacja warunków:	*dbam, by atmosfera pracy była przyjazna, pełna szacunku, kreatywnego podejścia, wolna od stereotypów*
kontrola i ocena rezultatów:	*wykonuję plan ewaluacji, konstruuję kilka pytań dla uczniów, rozmawiam z nimi o tym, czego się nauczyli, co im się podobało*

Określając, na czym polega aktywność w związku z przygotowaniem zadań edukacyjnych (procesu edukacyjnego), w niektórych wypowiedziach nauczyciele posługiwali się operatorami *starać się* i *próbować*, informującymi z jednej strony o niepewności co do własnych możliwości, z drugiej – o zdawaniu sobie sprawy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

z trudności realizacji danego zadania. W tej fazie procesu edukacyjnego – w fazie przygotowawczej, kiedy odbywa się planowanie i przygotowanie danego zadania edukacyjnego, nauczyciele znajdują się w swego rodzaju mentalnym labiryncie preparacyjnym. Stoją wobec konieczności podjęcia wielu decyzji odnośnie do elementów zadania edukacyjnego (zadań edukacyjnych), w tym – przewidywania konsekwencji własnych działań. Taki rodzaj postawy wobec własnej pracy pedagogicznej może świadczyć o szerokim zakresie podmiotowości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Operator *starać się*, zgodnie z definicją słownikową, oznacza 'zabiegać o coś, o kogoś, dążyć do uzyskania czegoś'[2], z kolei *próbować* to znaczy 'usiłować coś zrobić'[3]. W wypowiedziach badanych nauczycieli obydwa operatory powiązane są z następującymi bezokolicznikami, dookreślając w ten sposób podjęte przez nich czynności: *brać pod uwagę*, *być kreatywną*, *dobierać*, *dobrać*, *dostarczyć*, *dostosować*, *nagradzać*, *organizować*, *poznać*, *przygotowywać*, *rozplanować*, *różnicować*, *stworzyć*, *uatrakcyjniać*, *ułatwić*, *umilić*, *wprowadzać*, *wykorzystywać*, *wyznaczyć*, *zmieniać*.

Operatory *starać się* i *próbować* zostały użyte łącznie 31 razy, co stanowi niewielki odsetek poprawnie użytych określeń (2,2%). Można je wskazać w odniesieniu do wszystkich elementów zadania edukacyjnego, co ilustrują zestawienia 7–12.

Zestawienie 7. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do określania celów edukacyjnych

> Staram się nie wyznaczać zbyt wielu celów na lekcji, dążę do tego, by uczniowie wiedzieli, co mają osiągnąć, stosuję prosty język, zrozumiały, określam kryterium sukcesu.
>
> Staram się dobrać odpowiednie cele, takie, które są możliwe do zrealizowania.

[2] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Red. A. Markowski. Warszawa 1999, s. 971.

[3] Ibidem, s. 760.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 8. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do określania przedmiotu zadań edukacyjnych

Wszystkie tematy powinny być zrealizowane, więc staram się dobrze rozplanować materiał.

Staram się na podstawie moich doświadczeń, obserwacji, potrzeb uczniów, dostępnej literatury i dokumentów dobrać to, co w danym momencie najbardziej potrzeba zrealizować.

Staram się wprowadzać różnorodną tematykę.

Zestawienie 9. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do doboru metod dydaktycznych

Staram się, by metody mojej pracy były uporządkowane, wzajemnie powiązane, by osiągnąć wyznaczony cel. Stosuję metody aktywizujące.

Staram się wybrać taką metodę, która najlepiej odpowiada potrzebom ucznia w danym momencie, obserwuję, urozmaicam.

Staram się wykorzystywać różnorodne metody dydaktyczne, aby uczniowie mieli możliwość aktywnego udziału w zajęciach.

Staram się, aby metody były zróżnicowane w celu urozmaicenia zajęć.

Staram się poznać dzieci, aby wiedzieć, w jaki sposób, czyli jaką metodą najszybciej przyswoją wiedzę.

Zestawienie 10. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do doboru środków dydaktycznych

Staram się, by w czasie lekcji dostarczyć uczniom określonych bodźców, oddziałujących na wzrok, słuch, dotyk, co ułatwia im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości.

Staram się, by były one solidnie przygotowane i odpowiednio dobrane do tematu zajęć.

Staram się zmienić ułożenie ławek, stwarzać warunki sprzyjające współpracy i otwartości na siebie nawzajem.

Staram się wybierać różnego rodzaju środki dydaktyczne, zwłaszcza do poznania sensorycznego i takie, które można by wykorzystać w zajęciach terenowych.

Staram się je samodzielnie przygotować.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 11. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatorów *starać się* i *próbować* odnośnie do własnej aktywności co do organizacji warunków dla realizacji zadań edukacyjnych

> Staram się stworzyć sprzyjające warunki, spokojną atmosferę, luźną – próbuję zainteresować uczniów tematem.
>
> Planuję sobie wcześniej pracę. Zakładam, jak będą wyglądały zajęcia, próbuję przewidzieć wszelkie zakłócenia.
>
> Staram się organizować układ sali tak, by ułatwić i umilić pracę dzieci.
>
> Staram się tak organizować warunki, aby uczniowie mieli jak najlepsze warunki pracy: oświetlenie, miejsca siedzące, cisza, chwile odpoczynku – dywan.
>
> Staram się być kreatywna.

Zestawienie 12. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do planowanej kontroli i oceny rezultatów zadań edukacyjnych

> Często staram się nagradzać każdy wysiłek ucznia.
>
> Staram się rozważnie brać pod uwagę możliwie największą ilość czynników, rozmawiam z uczniami.

Swoistym podsumowaniem powyższych zagadnień może być wypowiedź jednej z nauczycielek:

> Obecnie przewodniki metodyczne dostarczają gotowych projektów – zawierających wszystkie składowe, które powinny zawrzeć się w konspekcie prowadzonych zajęć. Istotne jest, aby nie opierać się tylko na gotowcach, które ograniczają pole działania. Kreatywny nauczyciel powinien modyfikować wszystkie te składowe. To on najlepiej zna swoich podopiecznych, ich możliwości, umiejętności, zainteresowania.

5.3. Cel i przedmiot jako elementy priorytetowe w projektowaniu zadań edukacyjnych (procesu edukacyjnego)

Wydaje się oczywiste, że w większości przypadków elementem, który jest określany w pierwszej kolejności w związku z przygoto-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

waniem zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego), jest cel. Jednak, szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi, bywają takie przypadki, kiedy wybór czy formułowanie celu odbywa się w stosunku do wcześniej określonego przedmiotu tegoż zadania (procesu)[4]. Są to sytuacje jak najbardziej naturalne, gdyż dzieci (uczniowie) mogą w danym momencie szczególnie się zainteresować jakimś tematem – wtedy wsłuchujący się w ich oczekiwania refleksyjny nauczyciel może (a nawet powinien) tak dobrać cele i treści kształcenia, aby umożliwić im realizację programu na podstawie motywów wewnętrznych. Uczenie staje się interesujące, przebiega szybciej niż w przypadku uczenia się-nauczania o charakterze tradycyjnym, podczas którego uczniowie są poddawani realizowanemu *stricte* programowi kształcenia. Są bardzo zaangażowani w proces edukacyjny, lepiej i skuteczniej zapamiętują informacje, potrafią je przetwarzać i wykorzystywać.

Warto zatem zapoznać się ze zdaniem badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnośnie do tego, który z elementów zadania edukacyjnego bywa przez nich określany w pierwszej kolejności – cel (cele) czy przedmiot. Wyniki ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Wartość priorytetowa celów i przedmiotu w projektowaniu zajęć edukacyjnych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wybór celów		Wybór przedmiotu		Jednoczesny wybór celu i przedmiotu		Brak wyborów		Liczba ogólna udzielonych wskazań i ich braku	
l	%	l	%	l	%	l	%	Razem	%
324	69,2	116	24,8	1	0,2	27	5,8	468	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Aż 324 badanych nauczycieli (69,2%) uznało, że projektując zajęcia edukacyjne dla uczniów w klasach I–III, w pierwszej kolejności biorą pod uwagę cel (cele) edukacyjny. Argumentują ten fakt w różny sposób, najczęściej jednak określając cel jako nadrzędny element procesu edukacyjnego, wynikający z obowiązku realizacji programu nauczania (zestawienie 13.).

[4] W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 13. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru celu jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego

Najpierw zastanawiam się, co chcę osiągnąć.
Wyznaczając cel, wiem, czego chcę, co dzieci będą wiedziały.
To nadrzędny element procesu.
Cel determinuje dalsze projektowanie.
Ponieważ zależy mi na tym, aby przygotować dziecko zgodnie z programem.
Jest mi łatwiej rozpisać, na których edukacjach najpierw je osiągnąć.
Muszę wiedzieć, czego chcę nauczyć, później myślę, jak to zrobię.
Dostosowuję treści zajęć, metody i środki, a także rodzaj aktywności do celu, jaki powinnam osiągnąć.
Ponieważ dzięki nim wiem, do czego mam dążyć i jaki wynik zajęć byłby satysfakcjonujący.
Moim zdaniem najważniejsze w projektowaniu zajęć jest wyznaczyć sobie jasno sprecyzowane cele, dzięki czemu dużo łatwiej jest je zrealizować.
Są ważne i od nich zależy całość zajęć.
Decydują o przebiegu zajęć.
Zawsze zaczynam od tego, czego chcę dzieci nauczyć, w jaką wiedzę i umiejętności ich uzbroić.
Osiągnięcie celu jest ostatnim etapem, więc, aby do niego dojść, trzeba go określić na początku, chociaż nie zawsze uda się go osiągnąć.

116 nauczycieli (24,8%) wskazało na przedmiot jako element, który biorą pod uwagę w pierwszej kolejności, projektując zajęcia edukacyjne. Co ciekawe, w żadnym z podanych argumentów co do danego wyboru nie występuje określenie przedmiotu jako przedmiotu zainteresowań dzieci. Kilku nauczycieli definiuje go jako temat, tematykę, jednak zawsze jako element wychodzący nie od dzieci, ale od samych nauczycieli, programu, szkoły (zestawienie 14.).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 14. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego

Chcę określić odgórny zakres zajęć, tematykę, w której będę się poruszać.
Wokół danej tematyki prowadzę zajęcia i dopiero do nich dobieram cele.
Dostosowuję temat dnia, następnie cele ogólne i cele szczegółowe.
Ponieważ chcę najpierw ustalić, czym będę zajmować się na zajęciach, później dookreślać dokładnie cele, które maja wyniknąć z zajęć.
Dobieram zadania do aktualnej potrzeby (pogadanki o bezpiecznych spacerach, o niebezpieczeństwie w sieci).

Mimo obowiązującej od 1999 r. w polskich szkołach w klasach I–III koncepcji edukacji w formie kształcenia zintegrowanego, większość badanych nauczycieli, określając przedmiot zajęć edukacyjnych, ma na uwadze realizowanie treści programowych w zakresie tak zwanych przedmiotów nauczania (obecnie – rodzajów edukacji). Kilka przykładów argumentacji ilustrujących to zjawisko zostało przedstawionych w zestawieniu 15.).

Zestawienie 15. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu, czyli treści programowych jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego

Ponieważ tak mi łatwiej; wiedząc, w obszarze jakiego przedmiotu się poruszam.
Język polski, matematyka, aby każdego dnia pojawiły się w edukacjach. Czasem waha się to ze względu na czas lekcji.
Najpierw określam przedmiot, ponieważ inne są cele do przedmiotów plastycznych i muzycznych, inne do nauczania przedmiotów takich, jak język polski, matematyka, przyroda.
W zależności od realizowanego przedmiotu (rodzaju edukacji) wybieram cele.
Według planu zajęć. Patrzę na przedmiot, który będę realizowała, a później, jakie cele będę realizowała.

Tylko nieliczni spośród badanych nauczycieli stwierdzają, że projektowanie zajęć można rozpocząć od przedmiotu danego zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego) (zestawienie 16.).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 16. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu procesu edukacyjnego w sytuacji, gdy mieli do wyboru cel i przedmiot

> Cele stawia się do konkretnej sytuacji, działania. Aby je stawiać, potrzebny jest przedmiot procesu edukacyjnego.
>
> Prościej jest formułować cele, jeżeli się wie, czego się chce uczniów nauczyć.
>
> Przedmiot określa cele i kierunek edukacji.
>
> Wokół danej tematyki prowadzę zajęcia i dopiero do nich dobieram cele.

Jeden z nauczycieli nie opowiedział się za żadnym z dwu elementów – ani za celem, ani za przedmiotem, uznając ich równorzędną rolę w projektowaniu zajęć edukacyjnych. Stwierdził, że:

> Podczas dnia realizowane są różne edukacje. Wcześniej zastanawiam się, jakie są edukacje i jakie cele będą realizowane. Pozwala mi to na rozplanowanie czasu realizacji poszczególnych zajęć.

Nauczyciele mieli także określić, który z elementów zadania (procesu edukacyjnego) stanowi dla nich największą trudność w przygotowaniu tegoż zadania (procesu). W tym przypadku mieli nadać rangę celowi, przedmiotowi, środkom, metodom i warunkom. Wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Stopień trudności w określaniu elementów zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego) w fazie przygotowawczej

Stopień trudności w wyborze	Elementy brane pod uwagę przez nauczycieli podczas przygotowania zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego)									
	cel		przedmiot		środki		metody		warunki	
	l	%	l	%	l	%	l	%	l	%
1.	**148**	**31,7**	**82**	**17,5**	**94**	**20,1**	**70**	**15,0**	**84**	**18,0**
2.	100	21,4	74	15,8	66	14,1	92	19,7	84	18,0
3.	96	20,5	84	18,0	78	16,7	80	17,1	116	24,8
4.	42	9,0	74	15,8	86	18,4	86	18,4	84	18,0
5.	34	7,3	102	21,8	102	21,8	96	20,5	64	13,7
brak wyborów	48	10,3	52	11,1	42	9,0	44	9,4	36	7,7

Objaśnienie: 468 = 100%

Źródło: Opracowanie własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Cel został wskazany przez największą liczbę badanych nauczycieli (148; tj. 31,7%) jako najtrudniejszy element w przygotowaniu zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego). W przypadku przedmiotu, środków, metod i warunków wskazania stopnia trudności w wyborze rozkładają się podobnie. Zastanawiający jest fakt, że aż około 10% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie udzieliło odpowiedzi. Może to świadczyć o słabym przygotowaniu tejże grupy respondentów do zawodu nauczycielskiego, a tym samym – o niskim poziomie autorefleksji.

Nauczyciele wahają się między wyborem celu (celów) lub przedmiotu jako elementu zadania o największym stopniu trudności podczas realizacji procesu edukacyjnego. Trudność w samodzielnym zoperacjonalizowaniu celów kształcenia bywa niwelowana przez korzystanie z poradników, przewodników metodycznych lub bezrefleksyjne „przerabianie" treści podręczników szkolnych. Te ostatnie, za sprawą swojej atrakcyjności, wynikającej głównie z bardzo dobrego opracowania graficznego i merytorycznego w formie różnego typu ćwiczeń aktywizujących, zapraszają nauczyciela i uczniów do zapoznania się z kolejnymi tematami kompleksowymi. Stanowią interesujący punkt wyjścia do realizacji projektów edukacyjnych, jednak zawierają pomysły i projekty autorów podręczników, a nie samego nauczyciela, nie wspominając nawet o najbardziej zainteresowanych – uczniach. W takiej sytuacji nie można nauczycieli nazwać twórcami, a jedynie użytkownikami bądź wykonawcami procesu edukacyjnego; nie podmiotami, ale przedmiotami tego procesu[5]. Przedmiot jako element zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego), owszem, bywa przez nich wybierany na początku, ale prawdopodobnie nie zdają sobie z tego sprawy, gdyż wyniki świadczą o innym podejściu do metodyki zlecania uczniom zadań edukacyjnych niż to oparte na podmiotowości zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

[5] Ibidem, s. 117–128.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

5.4. Zainteresowania i talenty własne nauczyciela a projektowanie zadań edukacyjnych

Jedną z dróg prowadzących do bycia kreatywnym nauczycielem jest projektowanie własnych działań edukacyjnych czy programów dla konkretnej grupy uczniów, ale i dla samego siebie. Taki nauczyciel rezygnuje z tak modnego obecnie odwzorowywania treści przewodników metodycznych i programów ściśle związanych z zawartością podręczników szkolnych na rzecz kreatywnego udziału w edukacji i uczenia uczniów takiej samej postawy. Rezygnuje tym samym z bycia wykonawcą zadań edukacyjnych na rzecz bycia twórcą lub przynajmniej ich użytkownikiem. Odbywa się to między innymi poprzez wykorzystywanie własnych zainteresowań i talentów. Dzięki zaangażowaniu w określone działania pedagog staje się wzorem dla uczniów w poszukiwaniu dróg pozyskiwania nowych informacji w zakresie wyznaczonych problemów, wartościowania ich, przekształcania, stosowania w praktyce. Jest dla nich autorytetem „od wewnątrz", naturalnie zaakceptowanym i podziwianym.

Tabela 4. przedstawia wyniki dotyczące odpowiedzi badanych nauczycieli na temat własnych zainteresowań i talentów wykorzystywanych w codziennej pracy z uczniami.

Tabela 4. Częstotliwość wykorzystywania przez nauczycieli klas I–III własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym

Kategoria wyboru (częstotliwość)	Liczba i procent wyborów nauczycieli		Kategoria wyboru (częstotliwość)	Liczba i procent wyborów nauczycieli	
	l	%		l	%
Nigdy	40	8,5	Zawsze	32	6,8
Rzadko	82	17,5	Brak wyborów	2	0,4
Często	**312**	**66,7**	Suma	468	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele zapytani o ewentualne wykorzystanie własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym w przeważającej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

większości (312; 66,7%) odpowiedzieli, że robią to często. Jak wynika z przytoczonych przykładów, działania te dotyczą różnorodnych dziedzin (zestawienie 17.).

Zestawienie 17. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli odnośnie do częstego wykorzystania własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym

Organizowanie konkursów plastycznych, wokalnych, teatralnych, literackich, zajęcia muzyczne – gra na instrumencie.
Zainteresowania przyrodnicze.
Muzyka, taniec, śpiew.
Doświadczenia i eksperymenty matematyczne.
Wycieczki krajoznawcze.
Zdolności plastyczne i techniczne w zakresie przygotowywania środków dydaktycznych.
Talent plastyczny dla zobrazowania uczniom danego tematu.
W zakresie ruchu.
Rękodzieło.
Teatr.
Zainteresowania związane z psami (wycieczki do schronisk dla zwierząt, prelekcje weterynarzy).
Taniec towarzyski (jako uzupełnienie zajęć sportowych).
Zainteresowania językowe.

Spośród badanych nauczycieli 32 (6,8%) odpowiedziało, że zawsze bierze pod uwagę własne zainteresowania i talenty w przygotowaniu i realizacji zadań edukacyjnych (procesu edukacyjnego). Jednak żaden z nich nie określił ich rodzajów czy zakresu. Być może było to dla nich zbyt oczywiste. Tylko jedna z badanych osób stwierdziła:

> Dzięki nim mogę przeprowadzić ciekawe zajęcia, w których uczniowie chętnie uczestniczą.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Niewiele argumentów odnotowałam odnośnie do rzadkiego brania pod uwagę własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym, choć ta kategoria odpowiedzi obejmuje drugą z kolei liczbę wyborów (82; 17,5%). Pojawiają się wśród nich stwierdzenia dotyczące zakresu wykorzystywania tychże talentów, co ilustruje zestawienie 18.

Zestawienie 18. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli odnośnie do rzadkiego wykorzystania własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym

Przygotowując się do lekcji wychowawczych.

W zakresie edukacji muzycznej – taniec, śpiew, gra na instrumentach.

W zakresie edukacji plastycznej.

W zakresie różnego rodzaju edukacji, wplatając w zajęcia różne ciekawostki.

Jedna z badanych osób wręcz stwierdziła:

To dzieci mają się rozwijać.

W ten sposób zupełnie odcięła się od nauczycielstwa – aktywnego, podmiotowego i „z ducha". Postawy 40 innych nauczycieli (8,5%) można określić podobnie, gdyż stwierdzili oni, że nigdy nie wykorzystują własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym. Nie podali żadnych wyjaśnień w tym względzie.

5.5. Modyfikowanie wcześniej zaplanowanych zajęć edukacyjnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w fazie realizacyjnej

Refleksyjni nauczyciele w odpowiedzi na różne czynniki podejmują mniej lub bardziej odważne decyzje zmieniające kształt procesu edukacyjnego. Tabela 5. ilustruje częstotliwość występowania takich reakcji, deklarowaną przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Tabela 5. Częstotliwość podejmowania przez nauczycieli klas I–III działań modyfikujących wcześniej zaplanowane zajęcia edukacyjne – w fazie realizacyjnej

Kategoria wyboru (częstotliwość)	Liczba i procent wyborów nauczycieli		Kategoria wyboru (częstotliwość)	Liczba i procent wyborów nauczycieli	
	l	%		l	%
Nigdy	26	5,6	Zawsze	10	6,8
Rzadko	186	39,7	Brak wyborów	26	0,4
Często	**220**	**47,0**	Suma	468	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zbliżoną liczbę wyborów nauczycieli można zauważyć w przypadku częstego i rzadkiego modyfikowania zadań edukacyjnych w fazie realizacyjnej zajęcia edukacyjnego. Często robi to 220 (47%) nauczycieli, natomiast rzadko – 186 (39,7%). Tylko 10 (2,1%) ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stwierdziło, że robi to zawsze, a 26 (5,6%) nigdy nie zmienia zaplanowanego toku zajęć edukacyjnych. Modyfikacji zaplanowanych wcześniej zadań edukacyjnych nauczyciele dokonują często i bardzo często (zawsze) między innymi ze względu na:
– wybory uczniów;
– propozycje uczniów co do tematyki zajęć;
– dyskusję w klasie;
– warunki pogodowe;
– ilość czasu – za mało lub za dużo;
– stopień zainteresowania tematem przez uczniów;
– chęć uczniów do zajęcia się danym tematem, zadaniem;
– temat;
– możliwości percepcyjne uczniów;
– nieodpowiednie zachowanie uczniów;
– pytania ze strony uczniów.

Rzadkie zmiany w zaplanowanych wcześniej zajęciach edukacyjnych zdaniem badanych nauczycieli są wprowadzane między innymi ze względu na:
– trudny materiał;
– zainteresowania uczniów;
– zmęczenie uczniów;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

– dostępność do środków dydaktycznych;
– liczbę uczniów;
– pogodę.

Na uwagę zasługuje stwierdzenie nauczyciela, który jako przyczynę modyfikacji zaplanowanych wcześniej zajęć edukacyjnych uznaje pytania zadawane przez uczniów w sposób spontaniczny[6], a także dyskusję toczącą się w klasie. Pytania uczniowskie właściwie od razu, bezpośrednio weryfikują zakres refleksji nauczycieli. Poprzez czynności i działania, które mogą oni podjąć i wykorzystać np. w celu modyfikowania zaplanowanych zajęć edukacyjnych, czy nawet kreowania kolejnych, są w stanie w naturalny sposób nadawać procesowi edukacyjnemu podmiotowy, aktywny i innowacyjny charakter. Dzieci stają się podmiotami, a nauczyciele chcący tego typu sytuacje edukacyjne wykorzystać – współpodmiotami, użytkownikami i wykonawcami zadań edukacyjnych. Dyskusja, która czasami spontanicznie wywiązuje się w toku zajęć jako swoisty akt komunikacyjny[7] – między innymi za sprawą samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów – może stanowić nowy obszar realizacji wcześniej zaplanowanych celów i treści programowych, ale także samoistnie pojawiających się sytuacji aksjologicznych[8], które warto wykorzystać w odniesieniu do kształtowania u dzieci wartości uniwersalnych.

Bardzo ważnym czynnikiem determinującym zmianę w toku zajęć edukacyjnych wydaje się także nieodpowiednie zachowanie uczniów. Refleksyjni nauczyciele znają wartość takich sytuacji edukacyjnych i, np. wykorzystując niestosowne pytania lub stwierdzenia uczniów, odpowiednio na nie reagują, kształtując wśród nich

[6] B. Oelszlaeger: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. W: „Chowanna". R. 52 (65): *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W. Kojs. Katowice 2009, s. 221–238.

[7] B. Oelszlaeger-Kosturek: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2018.

[8] B. Oelszlaeger: *Uczeń pytający i komentujący. (O niektórych przejawach integracji nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej)*. „Edukacja Otwarta" 2006, nr 1–2, s. 255–273.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

oraz w całej klasie właściwe postawy. Czasami zatem cele i treści programowe z zakresu wiedzy i umiejętności, których realizacja miała się odbyć w toku zaplanowanych wcześniej zadań edukacyjnych, muszą być odroczone. Cele wychowawcze, równie ważne, w danym momencie procesu edukacyjnego mogą stanowić (a nawet powinny) wartość priorytetową dla nauczycieli.

Dość często badani pedagodzy jako przyczynę modyfikacji wcześniej zaplanowanych zajęć edukacyjnych podają warunki pogodowe, jednak nie precyzują, czego dana modyfikacja dotyczyła (np. środków dydaktycznych, przedmiotu). Z kolei bardzo częstym przypadkiem zmiany wcześniej zaplanowanych zajęć jest modyfikacja dotycząca środków dydaktycznych, ale wynikająca ze zmiany sali, w której te zajęcia miały się odbyć (np. w związku z zastępstwami, lekcjami pokazowymi organizowanymi w danej sali lekcyjnej). W takiej sytuacji nauczyciel musi szybko podjąć decyzje, które pozwolą mu zrealizować przewidziane i nieprzewidziane cele programowe w określonym, wcześniej zaplanowanym czasie. Przykładem niech będzie wypowiedź jednej z nauczycielek, która stwierdziła, że ostatnią modyfikacją zajęć edukacyjnych było przeprowadzenie konkursu pięknego czytania zamiast turnieju sportowego, ze względu na brak możliwości skorzystania z sali gimnastycznej.

5.6. Zakres i sposoby wykorzystania oceny zrealizowanych zajęć edukacyjnych

Odrębnego omówienia wymagają zakres i sposoby wykorzystania oceny zajęć edukacyjnych przez nauczyciela. Chodzi o ocenę rozumianą jako działanie skoncentrowane na wartościowaniu nie tylko rezultatu (rezultatów) zajęć edukacyjnych, ale także pozostałych elementów – celu, przedmiotu, metod, środków i warunków. Tabela 6. ujmuje liczbowo wskazania nauczycieli dotyczące elementu zadania edukacyjnego, który – ich zdaniem – jest oceniany. Jednocześnie można zauważyć interesujące zjawisko. Otóż 19,23% nauczycieli deklaruje, że oceniają każdy z elementów zajęć, co prze-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

kłada się na elementy zadań edukacyjnych, oceniają bowiem (wcześniej gromadząc informacje, czyli podejmując kontrolę): cel, przedmiot, metody, środki, warunki i rezultaty. Najwięcej wskazań przypada na wszystkie elementy zajęć jednocześnie.

Tabela 6. Zakres/przedmiot oceny zajęć edukacyjnych

Przedmiot oceny nauczyciela w ramach zajęć edukacyjnych	l	%
Wyłącznie cel	10	2,1
Wyłącznie przedmiot	6	1,3
Wyłącznie metody	10	2,1
Wyłącznie środki	14	3,0
Wyłącznie warunki	4	0,9
Wyłącznie rezultaty	14	3,0
Wszystkie elementy	90	19,2
Pozostałe przypadki	320	68,4
Razem	468	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zestawienie 19. przedstawia najbardziej interesujące wypowiedzi nauczycieli odnośnie do pełnej oceny (wszystkich elementów zadania edukacyjnego jednocześnie) i sposobu jej wykorzystania – najczęściej pod kątem projektowania i planowania kolejnych zajęć.

Zestawienie 19. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do pełnej oceny (wszystkich elementów zadania edukacyjnego jednocześnie) i sposobu jej wykorzystania – najczęściej pod kątem projektowania i planowania kolejnych zajęć

> Dążę do ulepszenia swojego warsztatu pracy, uczę się na błędach, staram się ich nie powielać, poszukuję ciekawych metod, środków do osiągnięcia wyznaczonych celów.
>
> Efektywne poszukiwanie nowatorskich form i metod pracy z uczniami, wykorzystanie dobrych wyników oceny do podnoszenia jakości pracy.
>
> Stosuję wysunięte wnioski przy ewaluacji oraz uwzględniam to przy planowaniu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawiam wyniki z wcześniejszymi doświadczeniami i wykorzystuję przy tworzeniu nowych zajęć.

Do projektowania następnych zajęć.

Do przygotowania zajęć.

Korzystam z wyników, jeśli coś istotnego wnoszą do dalszych działań.

Jeśli widzę, że cokolwiek jest za trudne, za łatwe, to zmieniam coś, modyfikuję. Ta obserwacja trwa na lekcji, a modyfikacja też, albo w domu, gdy przygotowuję zajęcia następne.

Samoocena. Modyfikacja celów, zadań edukacyjnych w zależności od potrzeb edukacyjnych, osiągniętych przez uczniów umiejętności i wiadomości, kierowanie uczniów na zajęcia ZDW, do PPP.

Wyniki oceny wykorzystuję do doskonalenia procesu edukacyjnego przebiegającego w szkole oraz do dalszego rozwoju kompetencji uczniów i nauczyciela.

Poniższe przykłady ilustrują myślenie nauczyciela nie tylko o strukturze zadania edukacyjnego czy całego procesu edukacyjnego, ale przede wszystkim o własnej pracy, czyli podejmowaniu przez niego autorefleksji (zestawienie 20.).

Zestawienie 20. Wypowiedzi nauczycieli ilustrujące ich myślenie o stosowaniu autorefleksji w pracy pedagogicznej

Wyniki wykorzystuję do analizy własnej pracy.

Do oceny własnej pracy oraz do projektowania przyszłych zajęć.

Wyniki oceny pozwalają mi na dokonanie autorefleksji w zakresie własnej pracy zawodowej, a także działań przeze mnie podejmowanych. Dzięki tego typu ocenie mogę modyfikować działania pedagogiczne.

W tym miejscu zaprezentowane zostaną najbardziej interesujące wypowiedzi nauczycieli dotyczące pełnej oceny (wszystkich elementów zadania edukacyjnego).

Jeden z nauczycieli powtórzył tę samą wypowiedź cztery razy, natomiast inne odpowiedzi zamieścił w przypadku warunków i rezultatów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przykład 9. Wypowiedzi nauczyciela odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cel: *Jeśli nie było efektów, staram się poprawić, ulepszyć.*

przedmiot: *Jeśli nie było efektów, staram się poprawić, ulepszyć.*

metody: *Jeśli nie było efektów, staram się poprawić, ulepszyć.*

środki: *Jeśli nie było efektów, staram się poprawić, ulepszyć.*

warunki: *Polepszanie warunków pracy, na ile to możliwe finansowo.*

rezultaty: *Zmieniam sposoby kontroli.*

Kolejne przykłady ilustrują wnikliwe podejście nauczycieli do każdego elementu zadania edukacyjnego (przykłady 10–14).

Przykład 10. Wypowiedzi nauczyciela nr 1 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cele: *Czy udało się je zrealizować.*

przedmiot: *Czy przedmiot pomógł w osiągnięciu zadań edukacyjnych.*

metody: *Czy trafnie wybrałam, czy były dla dzieci atrakcyjne.*

środki: *Czy pomogły osiągnąć cel, czy nie rozpraszały.*

warunki: *Czy nasza praca odbywała się w odpowiednim komforcie.*

rezultaty: *Jako informacja, motywacja, kontrola.*

Przykład 11. Wypowiedzi nauczyciela nr 2 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cel: *Rozliczenie, czy osiągnęłam cel.*

przedmiot: *Modyfikuję.*

metody: *Ocena skuteczności.*

środki: *Odrzucenie mało atrakcyjnych dla uczniów.*

warunki: *Zmieniam i dostosowuję do upodobań uczniów.*

rezultaty: *Zmieniam kryteria w zależności od możliwości dzieci.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przykład 12. Wypowiedzi nauczyciela nr 3 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cel: *Sprawdzam, czy cele zostały na zajęciach osiągnięte.*

przedmiot: *Weryfikacja przedmiotu w oparciu o cel.*

metody: *Czy metody pozwoliły osiągnąć postawione cele?*

środki: *Czy wszystkie środki zostały wykorzystane?*

warunki: *Czy warunki były dobre? Czy na zajęciach nie było chaosu?*

rezultaty: *Czy oceny są adekwatne do przyswojonej wiedzy przez dzieci?*

Przykład 13. Wypowiedzi nauczyciela nr 4 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cel: *Sprawdzam, czy cele były osiągnięte i czy je zmodyfikować.*

przedmiot: *Weryfikuję przedmiot w oparciu o cele.*

metody: *Sprawdzam, czy metody pozwoliły mi osiągnąć cele.*

środki: *Czy były adekwatne do celów i dla dzieci?*

warunki: *Czy warunki były dobre?*

rezultaty: *Przy ocenie biorę pod uwagę całokształt wiedzy ucznia.*

Przykład 14. Wypowiedzi nauczyciela nr 5 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych

cel: *Ewaluacja wśród uczniów, czy przyjęte cele zostały zrealizowane.*

przedmiot: *Przedmiot powinien być dostosowany do możliwości dzieci i poziomu ich wiedzy.*

metody: *Prawidłowo dobrane metody powinny zmobilizować dzieci i zachęcić je do nauki.*

środki: *Aby dzieci z zaciekawieniem pochłaniały wiedzę.*

warunki: *Każde dziecko powinno mieć tę samą możliwość uczestnictwa w zajęciach.*

rezultaty: *Ocena osiągniętych rezultatów pozwala na krytykę i dostosowanie odpowiednich form, metod, narzędzi.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przykłady te stanowią swoisty wgląd w rzeczywistą praktykę edukacyjną nauczycieli. Są opisem pewnego charakterystycznego obrazu szkoły. Nauczyciel jako osoba cały czas zaangażowana w różnego typu relacje interpersonalne w klasie, nieustannie działa – realizuje, kontroluje i ocenia. Rzadziej widać jego działania o charakterze preparacyjnym i metapreparacyjnym, a tym bardziej ich uwarunkowania. Dlatego tak bardzo cenne było zadanie nauczycielom pytania o tę właśnie sferę – działania, które mają miejsce najczęściej w innym czasie niż szkolny, np. w domu czy w czasie wolnym. Sądzę, że zebrany i przedstawiony materiał dopełnia obrazu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – refleksyjnego i autorefleksyjnego praktyka, badacza działań dzieci oraz własnych, mającego na względzie szeroko rozumiane kształcenie dla rozwoju.

5.7. Kompetencje nauczycieli

Zasadniczą zaletą w pracy nauczyciela jest dysponowanie określonym zasobem kompetencji. (Auto)refleksyjny nauczyciel powinien umieć ocenić własne kompetencje, mieć świadomość swoich mocnych i słabych stron oraz, w tym drugim przypadku, pracować nad ich doskonaleniem. Jest to tym bardziej konieczne, jeśli

Tabela 7. Poziom własnych kompetencji w opinii badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Kategoria poziomu kompetencji zdaniem nauczycieli	Liczba i procent wyborów nauczycieli	
	l	%
Niski	6	1,3
Wysoki	126	26,9
Niski i wysoki	**134**	**28,6**
Brak określeń	202	43,2
Razem	468	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

w imię celów i zadań programowych wymaga tego od uczniów. Interesujące wydaje się zestawienie wyników uzyskanych w ankiecie, dotyczących określenia poziomu swoich kompetencji oraz podania przyczyn takiego stanu rzeczy (tabela 7.).

Najwięcej badanych nauczycieli (134; 28,6%) stwierdziło, że posiada daną kompetencję (dane kompetencje) na niskim poziomie, ale jednocześnie wskazało na inną kompetencję (inne kompetencje) posiadaną na wysokim poziomie. Przykłady wypowiedzi w tym zakresie prezentuje zestawienie 21.

Zestawienie 21. Wypowiedzi nauczycieli wskazujących posiadanie kompetencji na niskim i wysokim poziomie

> Wysoko oceniam swoje kompetencje komunikacyjne, diagnostyczne i interwencyjne oraz kompetencje dotyczące refleksji nad własnym działaniem. Nisko oceniam swoje kompetencje specjalistyczne, dlatego podjęłam studia na uniwersytecie.
>
> Dość wysoko oceniam kompetencje personalne, osobowościowe, jako że mam łatwość nawiązywania dobrego kontaktu z dziećmi. Nisko natomiast oceniam swoje kompetencje w sytuacjach wychowawczych – czasem potrzebuję konsultacji.
>
> Wszystkie są na zadowalającym poziomie.

O wyłącznie niskim poziomie swoich kompetencji wspomniało 6 (1,3%) badanych nauczycieli, a o wyłącznie wysokim poziomie – 126, czyli 26,9% nauczycieli. Oto jedna z takich wypowiedzi:

> Nisko oceniam komunikatywność, ale pracuję nad tym.

Aż 202 (43,2%) badanych nie wyraziło żadnej opinii na temat swoich kompetencji. Zestawienie 22. przedstawia kilka przykładów wypowiedzi dotyczących każdej z wymienionych kategorii kompetencji deklarowanych przez respondentów.

Zestawienie 22. Przykłady ogólnikowych wypowiedzi nauczycieli w związku z posiadanymi kompetencjami

> Jestem osobą kompetentną, więc nie posiadam słabych stron.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Nauczyciel powinien wszystkie kompetencje uważać za wysokie, jeśli któreś z nich są poniżej wyznaczonej przez niego normy, powinien popracować nad ich udoskonaleniem i starać się utrzymywać dobry poziom wiedzy i kompetencji.

Wszystkie swoje kompetencje oceniam wysoko, ponieważ cały czas się dokształcam.

Wysoko oceniam własne kompetencje, gdyż prowadzę ciekawe zajęcia dydaktyczne. Nie są one stereotypowe, nudne. Jestem oryginalna, pełna pomysłów.

Wysoko oceniam dobrą organizację pracy, zaangażowanie, komunikatywność, umiejętność współpracy w zespole – kompetencje te pozwalają mi rzetelnie wykonywać swoją pracę.

Wysoko oceniam zaangażowanie, kreatywne podejście do wykonywanej pracy oraz komunikatywność, ponieważ dzięki tym kompetencjom praca z dziećmi przynosi oczekiwane efekty.

Oceniam wysoko swoje przygotowanie do zajęć i modyfikację przebiegu zajęć.

Najbardziej zaskakuje fakt, że większość badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie zna naukowej terminologii dotyczącej kompetencji nauczycielskich – często myli kompetencje z cechami, jakie pedagodzy powinni (lub nie) przejawiać, albo uszczegóławia poszczególne kategorie kompetencji. W tabeli 8. ujęte zostały przykłady kompetencji, które badani nauczyciele, zgodnie ze swoimi odpowiedziami, posiadają na niskim lub wysokim poziomie.

Tabela 8. Kategorie i przykłady kompetencji zadeklarowanych przez badanych nauczycieli jako posiadane na poziomie niskim i wysokim

Kategorie kompetencji	Przykłady kompetencji zadeklarowanych przez badanych nauczycieli jako posiadanych na poziomie:	
	niskim	wysokim
1	2	3
Prakseologiczne	planowanie kontrolowanie ocenianie uczniów zaangażowanie systematyczność	dobra organizacja pracy kontrolowanie i ocenianie zaangażowanie systematyczność w prowadzeniu dokumentacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

cd. tab. 8

1	2	3
	„papierologia” wypełnianie dokumentacji szkolnej zaplanowanie zróżnicowanych działań dla uczniów pracujących w różnym tempie realizacja celów i zadań edukacyjnych	samodyscyplina refleksja nad własnym działaniem samodoskonalenie się umiejętność integrowania treści punktualność znajomość przepisów przygotowanie atrakcyjnych środków przygotowanie do zajęć modyfikacja przebiegu zajęć
Komunikacyjne	asertywność kontakt z rodzicami obawy przed wystąpieniem na forum	dobry kontakt z dziećmi umiejętność wysłuchiwania uczniów i wprowadzania ich pomysłów dotyczących omawianego materiału umiejętność nawiązania kontaktu z uczniem empatia dobry kontakt z uczniem umiejętność słuchania umiejętność aktywnego słuchania umiejetność rozmowy z uczniami umiejętność utrzymania partnerskiej relacji z uczniami językowe kultura osobista dobry kontakt z rodzicami interpersonalne znajomość języków obcych
Wychowawcze	–	wyrozumiałość w przypadku trudnych sytuacji opiekuńczość cierpliwość interwencyjność

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

cd. tab. 8

1	2	3
Merytoryczne	zdolności muzyczne kompetencje artystyczne zdolności plastyczne swobodna umiejętność gry na instrumencie specjalistyczne matematyczne wiedza teoretyczna logiczno-matematyczne ortografia znajomość literatury wiedza ogólna umiejętność gry na instrumencie poczucie rytmu	wiedza aktywność ruchowa edukacja społeczno-przyrodnicza znajomość uczniów i ich potrzeb w zakresie dodatkowego wsparcia edukacyjnego diagnostyczne technologiczne muzyczne plastyczne
Dydaktyczne	znajomość i stosowanie metodyki nauczania	odpowiednie wyjaśnianie zagadnień z opracowywanego materiału programowego umiejętność przekazania uczniom wiedzy w sposób przystępny, przyjemny, jasny, ciekawy dla danego ucznia przekaz wiedzy metodyka dydaktyczno-metodyczne interesujące zajęcia konsekwencja zabawowość stosowanie różnorodnych metod zaciekawienie uczniów sposobem prowadzenia zajęć edukacyjnych tworzenie prac plastycznych zajęcia muzyczne i taneczne umiejętność „ciekawego” czytania otwartość

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

cd. tab. 8

1	2	3
Współdziałania	dyscyplina sposób zapanowania nad klasą w kryzysowych momentach umiejętność kierowania klasą	współpraca z innymi praca w zespole efektywne współdziałanie w zespole społeczne
Kreatywność	kreatywność	kreatywność pomysłowość bycie oryginalnym rozwiązywanie problemów elastyczność swoboda pracy posiadanie bardzo wielu własnych pomysłów kreatywność w planowaniu zajęć
Informacyjne	informatyczne medialne (wiedza o edukacyjnych programach komputerowych, urządzeniach peryferyjnych, o możliwościach tablic interaktywnych) posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi	informatyczne przygotowanie prezentacji multimedialnych
Autorefleksyjne	elementy zmęczenia zawodowego flegmatyzm wydolność cierpliwość w stosunku do opornych uczniów zbyt emocjonalne pochchodzenie do pracy niska odporność na stres brak wiary w siebie umiejętność przyznania się do błędu obiektywność w traktowaniu uczniów	doświadczenie kompetencje intrapersonalne

Źródło: Opracowanie własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Na podstawie podjętej próby sklasyfikowania kompetencji posiadanych zdaniem badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej można sformułować przypuszczenie, że nazywając je, w większości nauczyciele nie umieją posługiwać się nomenklaturą naukową. Najczęściej intuicyjnie wymieniają pewne cechy swojego działania pedagogicznego. Zadziwiające jest także to, że niektórzy z nich, analizując z wielką szczerością swoje kompetencje i uznając, że są one na niskim poziomie, właściwie dyskredytują siebie w zawodzie nauczyciela. Przykładem jest stwierdzenie w ich przypadku w zakresie kompetencji dydaktycznych niskiego poziomu metodyki nauczania – zasadniczej dla tego zawodu, opartego przecież na pewnej uporządkowanej procedurze realizacji programów nauczania. Niektórzy nauczyciele wymieniali swoje specyficzne cechy, z którymi prawdopodobnie na co dzień nie radzą sobie w praktyce edukacyjnej, a które ulokowałam w kategorii kompetencji autorefleksyjnych jako odnoszące się do nich samych. Niepokoją zwłaszcza takie ich cechy, jak: niski poziom cierpliwości, obiektywności w stosunku do uczniów oraz odporności na stres. Znowu – są to cechy, które każdy nauczyciel powinien posiadać, gdyż zapewniają one właściwą komunikację w klasie w kontekście realizacji celów poznawczych, kształcących i wychowawczych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zakończenie

Działania przygotowawcze (preparacyjne) nauczyciela to bardzo interesujące zagadnienie badawcze. Dotyczą procesu edukacyjnego opartego na działaniach nauczyciela i uczniów, ale także nauczyciela z innymi osobami (nauczycielami pracującymi w szkole, z obsługą administracyjną i gospodarczą, wreszcie – z rodzicami uczniów), składających się na jego obudowę. Są niezwykle mocno związane z refleksją i autorefleksją nauczyciela, które w tej fazie zawiązują się i trwają do końca procesu edukacyjnego dzięki działaniom samokontrolnym i samoocennym oraz kontroli i ocenie.

Od tego, jak dalece nauczyciel angażuje się w podejmowanie działań preparacyjnych, zależy kształt procesu edukacji. Nie należy przy tym zapominać, że chęć podejmowania tego typu działań, w tym działań z dużą dozą kreatywności, wraz z upływem stażu pracy może słabnąć, co jest związane ze zjawiskiem wypalenia zawodowego. Drugim, o wiele trudniejszym zadaniem jest podejmowanie działań preparacyjnych przez nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie. Jest to ta grupa pedagogów, która napotyka ogromne przeszkody w chwili zmiany pozycji ze studenta pedagogiki na nauczyciela. W tym czasie, jak wiadomo, nauczyciele poddawani są obserwacji ze strony całej społeczności szkolnej (w tym – dyrekcji i opiekuna stażu), a także środowiska lokalnego (przede wszystkim – rodzinnego). Są codziennie oceniani, a ocena ta związana jest nie tylko z wykonywaniem obowiązków wynikających z zapisów w statucie szkoły, różnych regulaminach, programach i planach, ale głównie – z byciem na pierwszej linii

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

w kontaktach z domem rodzinnym ucznia (uczniów). Aby były one poprawnie realizowane, nauczyciele powinni posiadać odpowiedni poziom inteligencji emocjonalnej[1] i empatii. Z jednej strony decyzje podejmowane w pracy z dziećmi muszą być oparte na faktach, ale z drugiej – ważne jest, aby pedagodzy brali również pod uwagę uczucia pojawiające się przy ich podejmowaniu. Na nich ciąży rozliczanie rodziców z wypełniania przez ich dzieci obowiązku szkolnego oraz konieczność gruntownego poznania możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci, czasami podejmowanie i egzekwowanie decyzji o konieczności przygotowania indywidualnych programów terapeutycznych i kształcenia specjalnego, a czasami – o pracy z uczniem zdolnym[2]. Dużą rolę odgrywają zatem kompetencje nauczycieli, w tym ich naturalna chęć do poznawania nowych teorii i koncepcji naukowych, mogących znaleźć zastosowanie w praktyce edukacyjnej – z akcentem na poznawanie dziecka, rozpoznawanie bodźców, którym ono podlega, i odczytywanie jego reakcji na te bodźce, rozumienie całego kontekstu sytuacyjnego, w którym dziecko się znajduje, a także sporządzanie odpowiedniej diagnozy[3]. Ważnym czynnikiem, czy też oczekiwaniem stawianym młodym adeptom tego zawodu jest pasja. Nawet jeśli nauczyciele mają braki w kompetencjach merytorycznych, w tym – w pracy z dziećmi w klasach integracyjnych jako nauczyciele wspomagający, to właśnie ich pasja pozwala uzupełnić te braki, rozszerzać i pogłębiać kwalifikacje metodyczne, poszukiwać rozwiązań praktycznych dopasowanych do konkretnych sytuacji dydaktycznych, wychodzić poza schematy wiedzy podręcznikowej. Co najważniejsze, pasja jest kluczem do pracy nad sobą, kształtowaniem takich cech charakteru, które

[1] U. Sokal: *Inteligencja emocjonalna w pracy nauczyciela*. W: *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Red. S. Popek, A. Winiarz. Lublin 2009, s. 261.

[2] B. Dyrda: *Nauczycielskie kompetencje w pracy z uczniami zdolnymi*. W: *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*…, s. 245–254.

[3] H. Krauze-Sikorska: *Koncepcje „embodied-embedded mind". Refleksje w kontekście wspomagania i wspierania rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego dzieci z mikrodeficytami*. W: *Wychowanie i kształcenie – kierunki i perspektywy zmian*. T. 2. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn–Kraków 2017, s. 209.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

sprzyjają komunikatywności, otwartości, autorefleksji i nastawieniu na współpracę[4].

W badanej grupie nauczycieli aż 69,23% stanowili ci, którzy zadeklarowali swój staż pracy jako nie większy niż pięć lat, a zatem można ich określić „nauczycielami na starcie". Szczególnie dla nich faza preparacyjna i działania preparacyjne na różnym poziomie informacji i metainformacji powinny stanowić przestrzeń dla działań kreatywnych, wolnych od szkolnych stereotypów i schematów. To oni szczególnie, wyposażeni w nową wiedzę, charakteryzujący się młodością, ambicją i pasją, powinni chcieć zmieniać zastaną rzeczywistość edukacyjną na inną – lepszą. W tym celu mogą posiłkować się głównie własnymi zasobami zgromadzonych wiadomości, ale i kompetencjami kluczowymi, które pozwalają im na dokonywanie interesujących, wiedzotwórczych przekształceń w dziedzinie pracy z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej. Jak stwierdza Stanisław Dylak, nauczyciele powinni także tworzyć warunki do tego, aby w szkole uczniowie mogli uzyskać socjalizację, mądrość społeczną i kulturę – wymiary, które szkoła zupełnie zaniedbuje[5].

Profesji nauczyciela przypisuje się znaczenie o wartości głęboko ludzkiej – w wymiarze społecznym (nauczyciel jako zwód z misją) i humanistycznym (nauczyciel jako zawód wyłaniający się z powołania). „Zwłaszcza ta druga kategoria – powołanie – wydaje się szczególnie ważna w kontekście wykonywania zawodu. Wszak jest to zawód szczególny, mamy w nim do czynienia z kształtowaniem tak delikatnej materii, jaką jest osobowość człowieka, stąd oczekujemy nieprzypadkowych, zaangażowanych w pracę, a nawet w niej rozmiłowanych wykonawców tego zawodu"[6].

[4] Z. Gajdzica: *Kogo najchętniej zatrudnię – czyli o oczekiwaniach dyrektorów szkół specjalnych i integracyjnych wobec absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne" 2014. T. 67, s. 246–247.

[5] S. Dylak: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej…*, s. 38.

[6] A. Kowal-Orczykowska: *Tożsamość nauczyciela a uczenie myślenia*. W: *Nauczyciel: zawód – powołanie – uwikłanie*. Red. B. Jędrychowska. Legnica 2014, s. 142.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Szczególnie od młodych stażem nauczycieli oczekuje się, aby nastąpiła pożądana zmiana, o której można powiedzieć, że jest „warunkowana teoretyczną refleksyjnością, wynika z szansy na odkrycie w teorii naukowej nowych sposobów definiowania rozwoju i uczenia się, nowego języka, który te kategorie opisuje, co rodzi szansę […] na modyfikację własnych działań. […] Nauczyciele definiują rzeczywistość szkolną za pomocą dostępnych im definicji. Bez świadomej i pełnej wysiłku intelektualnego konfrontacji używanych definicji z ich negacją i nowym definiowaniem rzeczywistości szkolnej, nie mogą zmienić istoty swoich nauczycielskich czynności, nawet jeśli pracowicie zmieniają ich zewnętrzną oprawę”[7]. Nauczyciele „na starcie” stają się nauczycielami z doświadczeniem. Zaczynając od fazy konwencjonalnej, w czasie której przystosowują się do zastanych norm i wzorców w szkole, oraz podejmując refleksję nad samym sobą i własnym działaniem, przechodzą do fazy postkonwencjonalnej, opartej na zdolności do zastępowania przepisu roli tożsamością osobową[8].

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można stwierdzić, że:

1) Niewielki odsetek badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (28,2%) rozumie istotę i potrzebę autorefleksji w praktyce pedagogicznej. Wyodrębniłam jednak całkiem interesujące ujęcia autorefleksji – definicje o charakterze: prakseologicznym, metodycznym, filozoficznym, nawiązujące do teorii informacji, podmiotowe oraz związane z indywidualnym rozwojem nauczyciela. Są one trafnie sformułowane i wynika z nich potrzeba dokonywania autorefleksji w praktyce edukacyjnej.

[7] D. Klus-Stańska: *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. Klus-Stańska, D. Bronk. Gdańsk 2006, s. 27.

[8] D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk: *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej – o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin 2011, s. 197–198.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

2) Na 468 nauczycieli tylko 12,8% potrafiło zaplanować zajęcia edukacyjne. Trzeba jednakże dodać, że jeśli nauczyciele dobieraliby lub generowaliby przynajmniej cel edukacyjny – najważniejszy element działania edukacyjnego (zadania i procesu edukacyjnego), to prawdopodobnie oczywiste byłoby dla nich wykonanie kolejnych czynności w związku z dookreśleniem przedmiotu, metod, środków i warunków. Takich nauczycieli odnotowałam 324 (69,2%) – zadeklarowali oni, że cele edukacyjne stanowią dla nich wartość priorytetową. Liczba ta jest mniejsza, gdy cele ukazujemy w strukturze zadania edukacyjnego w powiązaniu z innymi elementami (wymienionymi wyżej), i wynosi 60. Co ciekawe, 36 spośród nauczycieli „na starcie" prawidłowo zaplanowało zajęcia edukacyjne, można więc przypuszczać, że większość z tej grupy osób (60%) jest dobrze przygotowana do zawodu nauczycielskiego pod względem metodycznym. Dla wielu badanych nauczycieli (31,7%) cele stanowią największą trudność w określaniu zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego).
3) W przypadku wcześniej zaplanowanych zajęć edukacyjnych wysoki odsetek (47,0%) respondentów zadeklarował częste dokonywanie modyfikacji zajęć edukacyjnych. Pokazuje to, że nauczyciele dokonują dokładnej kontroli i oceny działań realizacyjnych uczniów w kontekście różnych czynników, między innymi spontanicznie zgłaszanych przez uczniów pytań czy nieodpowiednich postaw. W przypadku kontroli i oceny końcowej zadań edukacyjnych (faza kontrolno-oceniająca) nauczyciele deklarują w 19,2% tę najbardziej interesującą i pożądaną w procesie edukacyjnym sytuację, bo odnoszącą się do całego zadania edukacyjnego obejmującego wszystkie elementy (cele, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki, rezultaty).
4) Wśród badanych nauczycieli 28,6% wskazało zarówno na niski, jak i na wysoki poziom posiadanych przez siebie kompetencji. Aż 41% respondentów w ogóle nie podjęło próby określenia własnych kompetencji. Jest to wynik zatrważający, świadczący przede wszystkim o tym, że nauczyciele nie znają pojęcia kompetencji; najczęściej mylą je z cechami. Na podstawie poprawnie zakwalifikowanych wypowiedzi wyodrębniłam klasyfikację kompetencji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

obejmującą następujące kategorie: prakseologiczne, komunikacyjne, wychowawcze, merytoryczne, dydaktyczne, współdziałania, kreatywne, informacyjne, autorefleksyjne. Niestety, wśród tych ostatnich znalazło się najmniej podanych przez nauczycieli przykładów ilustrujących te kompetencje na wysokim poziomie (tylko dwa), ale aż dziewięć, które są na niskim poziomie.

Wierzę, że realizując wyznaczone w niniejszej publikacji cele, odkryłam nieco zawoalowany obszar działań preparacyjnych nauczyciela wraz z istotą jego refleksyjności. Mam również nadzieję, że praca ta stanie się przyczynkiem do namysłu nad takim kształtem studiów pedagogicznych na specjalnościach i kierunkach nauczycielskich, który dałyby kandydatom do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oręż w postaci własnego krytycznego myślenia oraz kontestującej postawy wobec tego etapu kształcenia i całej pedagogiki wczesnoszkolnej[9]. Chodzi przecież o wykształcenie nauczycieli na najwyższym poziomie kreatywności i autorefleksji[10], takich, którzy poprzez zawodowy namysł przekładający się na twórczość w organizacji procesów poznania i rozwoju przyczyniliby się do wzrostu poziomu refleksyjności u uczniów[11].

[9] M. Magda-Adamowicz: *Kontestacja pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. T. 1. Red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska. Toruń 2014, s. 47.

[10] R. Burkovičová: *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*. W: *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Red. E. Smak. Opole 2009, s. 43–49.

[11] D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk: *Indywidualny wymiar…*, s. 200.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Bibliografia

Adamek I.: *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków 2016.

Adamek I.: *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1997.

Adamek I.: *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. Adamek. Kraków 2003, s. 6–29.

Al Mufti I.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa 1998.

Annacontini G.: *Zawód nauczyciel. Zasady pedagogiczne integralnego i zintegrowanego rozwoju dziecka*. W: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*. Red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska. Przeł. J. Grębowiec Baffoni. Bielsko-Biała 2012, s. 11–28.

Arends R.I.: *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa 1994.

Bałachowicz J.: *Cechy stylu działań edukacyjnych nauczyciela*. Rozdział 8. W: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Kraków 2018, s. 181–201.

Bednarczuk B., Kusiak K., Zdybel D.: *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin 2011, s. 203–227.

Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków 2001.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski. Warszawa 1997.

Białecka-Pikul M.: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków 2002.

Botkin J.W., Elmandjra M., Maliţa M.: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1982.

Burkovičová R: *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*. W: *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Red. E. Smak. Opole 2009, s. 43–49.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Burkovičová R.: *Kompetence k projektivní tvořivosti ve vzdělávací činnosti vysokoškolského učitele*. W: *Roly vysokoškolkého učiteľa v procese vzdelávania*. Red. J. Danek. Trnava 2012.

Czerepaniak-Walczak M.: hasło: umiejętności kluczowe nauczyciela. W: *Pedagogika*. Leksykon. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2000.

Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.

Dylak S.: *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej. Niezależny profesjonalista czy najemnik*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli*. Red. S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Denicolo. Rzeszów 2006, 28–40.

Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.

Dymara B.: *Czasoprzestrzenne aspekty uczenia się jako czynniki rozwoju*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia. (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. Kojs i in. Poznań–Cieszyn 1991, s. 117–143.

Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków 2009.

Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków 2009.

Dymara B.: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn 1993, s. 101–106.

Dymara B.: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Bliżej uczenia się – nauczania kompleksowego i pedagogiki współbycia*. W: *Sztuka bycia nauczycielem i uczniem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom"*. Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U Szuścik. Kraków 2009, s. 85–105.

Dyrda B.: *Nauczycielskie kompetencje w pracy z uczniami zdolnymi*. W: *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Red. S. Popek, A. Winiarz. Lublin 2009, s. 245–254.

Freinet C.: *Pisma wybrane. O szkołę ludową*. Przeł. H. Semenowicz. Wybór i oprac.: A. Lewin, H. Semenowicz. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

Gabzdyl J.: *Przyczynek do rozważań o pytaniach i poleceniach nauczyciela – nowych wskaźnikach efektywności kształcenia szkolnego*. W: *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. Kojs, Ł. Dawid. Cieszyn 2004, s. 199–224.

Gajdzica Z.: *Kogo najchętniej zatrudnię – czyli o oczekiwaniach dyrektorów szkół specjalnych i integracyjnych wobec absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej*. „Studia Pedagogiczne" 2014. T. 67, s. 235–249.

Gołębniak B. D.: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004, s. 158–205.

Górniok A.: *O pytaniach i ich stosowaniu w praktyce*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn 1993, s. 107–114.

Grzesiak J.: *Dialogowa więź dydaktyki z praktyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. W: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Warszawa 2011, s. 200–214.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Grzesiak J.: *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*. W: *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec 2010, s. 39–56.

Hall E.: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa 1978.

Heitman G.: *Reforma kształcenia nauczycieli w kontekście procesu bolońskiego: przesunięcie akcentu z procesu na rezultaty kształcenia oraz z procesu nauczania na proces uczenia się*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające. Studia dedykowane Profesorowi Franciszkowi Bereźnickiemu z okazji 70-lecia urodzin i 52-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin 2007, s. 252–261.

Houssaye J.: *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. Paris 1988.

Kasáčová B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica 2005.

Klim-Klimaszewska A.: *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa 2010.

Klus-Stańska: *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. Klus-Stańska, D. Bronk. Gdańsk 2006, s. 15–27.

Kochanowska E.: *W poszukiwaniu modelu „nauczyciela nauczycieli"*. W: *Edukacja Jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner. Wrocław 2007, s. 349–354.

Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.

Kojs W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. Mrózek. Katowice 1995, s. 21–39.

Kojs W.: *O potrzebie, pożytkach i niektórych warunkach edukacji prakseologicznej*. W: *Edukacja Jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004, s. 159–166.

Kojs W.: *Prakseologiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*. W: *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Kraków 2014, s. 13–38.

Kołodziejski M.: *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*. „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums" 2012, s. 257–272.

Kowal J., Oleśniewicz P., Gurba A., Koprek. B., Rogalska M.: *Aspekty oceny jakości kształcenia w świetle procesu bolońskiego na przykładzie Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja" we Wrocławiu*. W: *Edukacja Jutra. Kształcenie i wychowanie*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec 2011, s. 51–72.

Kowal-Orczykowska A.: *Tożsamość nauczyciela a uczenie myślenia*. W: *Nauczyciel: zawód – powołanie – uwikłanie*. Red. B. Jędrychowska. Legnica 2014, s. 141–150.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Kowolik P.: *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. Katowice 2003.

Krauze-Sikorska H.: *Koncepcje „embodied-embedded mind". Refleksje w kontekście wspomagania i wspierania rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego dzieci z mikrodeficytami*. W: *Wychowanie i kształcenie – kierunki i perspektywy zmian*. T. 2. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek. Cieszyn–Kraków 2017, s. 195–211.

Kruszewski K.: *Metody nauczania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 154–196.

Kujawiński J.: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań 2001.

Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.

Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004, s. 291–323.

Magda-Adamowicz M.: *Kontestacja pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. T. 1. Red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska. Toruń 2014, s. 46–59.

Malinowska J.: *Autorefleksje studentów nad edukacją szkolną w perspektywie stawania się nauczycielem*. W: *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Starościak. Wrocław 2009, s. 223–229.

Meirieu Ph.: *Apprendre…, oui, mais comment?* Paris 1988.

Michalak R.: *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań 2004.

Miko-Giedyk J., Giedyk M.: *Kompetencje i zadania nauczyciela współczesnej szkoły*. W: *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Red. W. Grelowska, J. Karbowniczek. Częstochowa 2005, s. 161–172.

Nowak Z.: *Planowanie czynności dydaktyczno-wychowawczych*. W: *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*. Red. I. Adamek. Kraków 2003.

Nowakowska-Buryła I.: *Kompetencje nauczyciela a rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów*. W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk-Romanek, M. Samujło. Lublin 2007, s. 116–133.

Nowy słownik poprawnej polszczyzny. Red. A. Markowski. Warszawa 1999.

Oelszlaeger B.: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2007.

Oelszlaeger B.: *Uczeń pytający i komentujący. (O niektórych przejawach integracji nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej)*. „Edukacja Otwarta" 2006, nr 1–2, s. 255–273.

Oelszlaeger B.: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. W: „Chowanna". R. 52 (65): *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W Kojs. Katowice 2009, s. 221–238.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Oelszlaeger-Kosturek B.: *Kształtowanie autorefleksyjnej postawy u studentów pedagogiki (przyszłych nauczycieli)*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna. Red.* M. Kołodziejski. Pułtusk 2014, s. 61–67.

Oelszlaeger-Kosturek B.: *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*. „Konteksty Pedagogiczne" 2017, nr 1 (8), s. 135–148.

Oelszlaeger-Kosturek B.: *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2018.

Oelszlaeger-Kosturek B.: *O nabywaniu kompetencji „refleksyjnego praktyka" (w kontekście kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego)*. W: *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i dokształcania*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza 2014, s. 111–122.

Oelszlaeger-kosturek B.: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.

Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998.

Pankowska D.: *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010.

Pęczkowski R.: *Kształcenie nauczycieli przez praktykę*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*. Red. S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Denicolo. Rzeszów 2006, s. 162–172.

Pietrasiński Z.: *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu*. W: *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Red. I. Kurcz, J. Reykowski. Warszawa 1975, s. 189–225.

Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998.

Poplucz J.: *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa1978.

Przybysz-Zaremba M.: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów*. W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego*. Red. M. Gaber. Olsztyn 2012, s. 88–109.

Radwiłowicz R.: *O pytaniach uczniowskich ogólnie*. W: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Red. R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński. Warszawa 1969.

Rostańska E.: *Aktywność językowa jako cecha relacji dziecko – dorosły*. Dąbrowa Górnicza 2011, s. 47–58.

Rostańska E.: *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian. Widzenie siebie. Cele i przydatność. Czas i miejsce. Język. Komunikacja. Wiedza*. Będzin 2018.

Rostańska E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków 1995.

Sirois G.: *Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre*. „Vie pédagogique" 1997, nr 102.

Sokal U.: *Inteligencja emocjonalna w pracy nauczyciela*. W: *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Red. S. Popek, A. Winiarz. Lublin 2009, s. 255–264.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Szczurek-Boruta A.: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń 2014.

Szczurek-Boruta A.: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*. W: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa. Kraków 1996.

Szempruch J.: *Twórczy nauczyciel szansą i wyzwaniem dla szkoły*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Rekonstrukcja kluczowych problemów*. Red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drąg. Toruń 2017, s. 195–206.

Szmidt K.J.: *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1997.

Szumna D., Kalandyk M.: *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się – cz. 2*. „Kwartalnik Edukacyjny" 2014, nr 3, s. 3–14.

Szuścik U., Oelszlaeger-Kosturek B.: *Koncepcja praktyk pedagogicznych w zakresie specjalności nauczycielskich – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna*. Cieszyn–Ustroń 2013.

Szymański M.: *O metodzie projektów. Z historii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa 2000.

Uczenie metodą projektów. Red. B.D. Gołębniak. Warszawa 2002.

Viteckova M., Prochazka M., Gadusova Z., Stranovska E.: *Identyfying novice teachers' needs – the basis for novices' targeted support*, s. 7731, https://www.researchgate.net/publication/311362696_IDENTIFYING_NOVICE_TEACHER_NEEDS_-_THE_BASIS_FOR_NOVICES'_TARGETED_SUPPORT/link/5a2b1a6145851552ae7a87a2/download [dostęp: 15.10.2020].

Zdybel D., Kusiak K., Bednarczuk B.: *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej – o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem*. W: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin 2011, s. 181–202.

Źródła internetowe

http://inoe.us.edu.pl/student/praktyki [dostęp: 30.03.2020].

http://metodologia-badan.wyklady.org/wyklad/7_badania-w-dzialaniu-action-research-.html [dostęp: 1.04.2020].

http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000572/O/D20120572.pdf [dostęp: 30.03.2020].

https://edustore.eu/pliki/Przestrzenie-edukacji-tom1.pdf [dostęp: 30.03.2020].

https://static1.money.pl/d/akty_prawne/pdf/DU/2015/0/DU20150002156.pdf [dostęp: 30.03.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017 [dostęp: 2.04.2020].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf [dostęp: 4.03.2020].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 53, poz. 1520), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20112531520/O/D20111520.pdf [dostęp: 9.04.2020].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf [dostęp: 2.04.2020].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450), http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf [dostęp: 9.04.2020].

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN [dostęp: 14.04.2020].

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [dostęp: 12.10.2020].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Beata Oelszlaeger-Kosturek

(Auto)pedagogical reflection of an early childhood education teacher Insight into practice

Summary

The monograph *(Auto)pedagogical reflection of an early childhood education teacher: insight into practice* reveals the theoretical, methodological and empirical aspects of a teacher's everyday work at the first stage of school education. The work concerns a kind of reflection and self-reflection of a teacher who should be able to optimally design, plan and organize, and then realize, control and evaluate not only the work of students (within the teaching-learning process) but also their own. An attempt has been made to showcase a new approach to the reflection and self-reflection of the teacher in the context of Wojciech Kojs's theory of learning through action and the essence of the research activity of the subject postulated within.

Key words: teacher, reflection, self-reflection, early school education

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Beata Oelszlaeger-Kosturek

Pedagogická (auto)reflexia učiteľa primárneho vzdelávania Prieskum praktiky

Zhrnutie

Monografia *Pedagogická (auto)reflexia učiteľa primárneho vzdelávania. Prieskum praktiky* upozorňuje na teoretické, metodologické a empirické aspekty každodennej práce učiteľa primárneho vzdelávania. Štúdia je svojráznou reflexiou a autoreflexiou učiteľa, ktorý by mal vedieť, ako optimálne plánovať, organizovať a následne realizovať, skontrolovať i zhodnotiť nielen prácu žiakov v rámci vyučovacieho procesu – učenia sa, ale aj vlastnú. Autorka monografie sa pokúša predstaviť nový postoj v reflexii a autoreflexii učiteľa v súvislosti s teóriou vzdelávania cez aktivitu Wojciecha Kojsa a v jej rámci poukázať na podstatu vedeckého výskumu subjektu.

Kľúčové slová: učiteľ, reflexia, autoreflexia, primárne vzdelávanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Spis przykładów, rysunków, tabel i zestawień

Przykład 1. Wypowiedzi nauczyciela nr 1 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 92
Przykład 2. Wypowiedzi nauczyciela nr 2 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 93
Przykład 3. Wypowiedzi nauczyciela nr 3 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 93
Przykład 4. Wypowiedzi nauczyciela nr 4 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 93
Przykład 5. Wypowiedzi nauczyciela nr 5 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 94
Przykład 6. Wypowiedzi nauczyciela nr 6 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 94
Przykład 7. Wypowiedzi nauczyciela nr 7 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 95
Przykład 8. Wypowiedzi nauczyciela nr 8 odnośnie do własnej aktywności co do poszczególnych elementów zadania edukacyjnego . 95
Przykład 9. Wypowiedzi nauczyciela odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 112
Przykład 10. Wypowiedzi nauczyciela nr 1 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 112
Przykład 11. Wypowiedzi nauczyciela nr 2 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 112
Przykład 12. Wypowiedzi nauczyciela nr 3 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 113

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Przykład 13. Wypowiedzi nauczycieli nr 4 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 113
Przykład 14. Wypowiedzi nauczyciela nr 5 odnośnie do zakresu i sposobów wykorzystania oceny doboru poszczególnych elementów zajęć edukacyjnych 113

Rysunek 1. Poziomy refleksji (autorefleksji) nauczyciela i ucznia o nauczaniu, uczeniu się i własnej aktywności 60
Rysunek 2. Etapy preparacji nauczyciela w fazie preparacyjnej w perspektywie działania i procesu edukacyjnego 63
Rysunek 3. Etapy preparacji nauczyciela w fazie preparacyjnej 64

Tabela 1. Zakres podmiotowych działań nauczyciela skoncentrowanych na preparacji procesu nauczania i uczenia się uczniów 65
Tabela 2. Wartość priorytetowa celów i przedmiotu w projektowaniu zajęć edukacyjnych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 99
Tabela 3. Stopień trudności w określaniu elementów zadania edukacyjnego (procesu edukacyjnego) w fazie przygotowawczej 102
Tabela 4. Częstotliwość wykorzystywania przez nauczycieli klas I–III własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym . . . 104
Tabela 5. Częstotliwość podejmowania przez nauczycieli klas I–III działań modyfikujących wcześniej zaplanowane zajęcia edukacyjne – w fazie realizacyjnej 107
Tabela 6. Zakres/przedmiot oceny zajęć edukacyjnych 110
Tabela 7. Poziom własnych kompetencji w opinii badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 114
Tabela 8. Kategorie i przykłady kompetencji zadeklarowanych przez badanych nauczycieli jako posiadane na poziomie niskim i wysokim . 116

Zestawienie 1. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do określania celów edukacyjnych 85
Zestawienie 2. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do określania przedmiotu zadań edukacyjnych 86
Zestawienie 3. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do doboru metod dydaktycznych 87
Zestawienie 4. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do doboru środków dydaktycznych 88

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 5. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do organizacji warunków dla realizacji zadań edukacyjnych 90
Zestawienie 6. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do własnej aktywności co do planowanej kontroli i oceny rezultatów zadań edukacyjnych 91
Zestawienie 7. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do określania celów edukacyjnych 96
Zestawienie 8. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do określania przedmiotu zadań edukacyjnych 97
Zestawienie 9. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do doboru metod dydaktycznych 97
Zestawienie 10. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do doboru środków dydaktycznych 97
Zestawienie 11. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatorów *starać się* i *próbować* odnośnie do własnej aktywności co do organizacji warunków dla realizacji zadań edukacyjnych . . . 98
Zestawienie 12. Wypowiedzi nauczycieli z użyciem operatora *starać się* odnośnie do własnej aktywności co do planowanej kontroli i oceny rezultatów zadań edukacyjnych 98
Zestawienie 13. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru celu jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego 100
Zestawienie 14. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego 101
Zestawienie 15. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu, czyli treści programowych jako elementu priorytetowego spośród innych elementów procesu edukacyjnego 101
Zestawienie 16. Przykładowe argumenty nauczycieli odnośnie do wyboru przedmiotu procesu edukacyjnego w sytuacji, gdy mieli do wyboru cel i przedmiot 102
Zestawienie 17. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli odnośnie do częstego wykorzystania własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym 105

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Zestawienie 18. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli odnośnie do rzadkiego wykorzystania własnych zainteresowań i talentów w procesie edukacyjnym 106
Zestawienie 19. Wypowiedzi nauczycieli odnośnie do pełnej oceny (wszystkich elementów zadania edukacyjnego jednocześnie) i sposobu jej wykorzystania – najczęściej pod kątem projektowania i planowania kolejnych zajęć 110
Zestawienie 20. Wypowiedzi nauczycieli ilustrujące ich myślenie o stosowaniu autorefleksji w pracy pedagogicznej 111
Zestawienie 21. Wypowiedzi nauczycieli wskazujących posiadanie kompetencji na niskim i wysokim poziomie 115
Zestawienie 22. Przykłady ogólnikowych wypowiedzi nauczycieli w związku z posiadanymi kompetencjami 115

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

Redakcja
Mariola Massalska

Projekt okładki
Tomasz Kipka

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Sabina Stencel

Łamanie
Bogusław Chruściński

Redaktor inicjujący
Paulina Janota

Copyright © 2020 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

https://orcid.org/0000-0003-4916-3380
Oelszlaeger-Kosturek, Beata
(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej : wgląd w praktykę / Beata Oelszlaeger-Kosturek. - Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020

https://doi.org/10.31261/PN.3999
ISBN 978-83-226-3948-1
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3949-8
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail:wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 9,0 Liczba arkuszy wydawniczych: 7,5 Publikację wydrukowano na papierze offsetowym 90 g. PN 3999. Cena 19,90 zł (w tym VAT).
Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski, ul. Księcia Witolda 7–9, 71-063 Szczecin

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671743A3738663

W monografii **„(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wgląd w praktykę”** ukazano teoretyczne, metodologiczne i empiryczne aspekty codziennej pracy nauczyciela na I etapie kształcenia. Praca dotyczy swoistej refleksji i autorefleksji nauczyciela, który na co dzień powinien umieć optymalnie zaprojektować, zaplanować i zorganizować, a następnie zrealizować, skontrolować i ocenić nie tylko pracę uczniów (w ramach procesu nauczania-uczenia się), ale i swoją własną. Podjęto próbę ukazania nowego ujęcia refleksji i autorefleksji nauczyciela w kontekście teorii uczenia się przez działanie Wojciecha Kojsa i ukazanej w jej ramach istoty działania badawczego podmiotu.

Beata Oelszlaeger-Kosturek – profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor habilitowany nauk społecznych, pedagog, opiekun Studenckiego Koła Naukowego Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej; wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej; autorka i współautorka monografii pedagogicznych, odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej; zainteresowania badawcze: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, pedeutologia, pedagogika rodziny i pedagogika społeczna.

Cena 19,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-3949-8

9 788322 639498

Więcej o książce

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 15571743A3738663